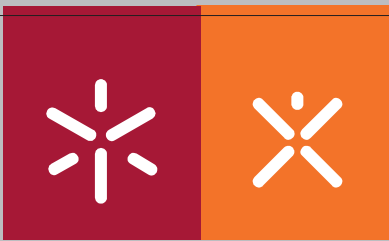


TORNAR-SE PROFESSOR:
Desenvolvimento Curricular e
Construção do Conhecimento Profissional
Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
na Universidade do Minho
VOLUME II
Carlos Manuel Ribeiro da Silva



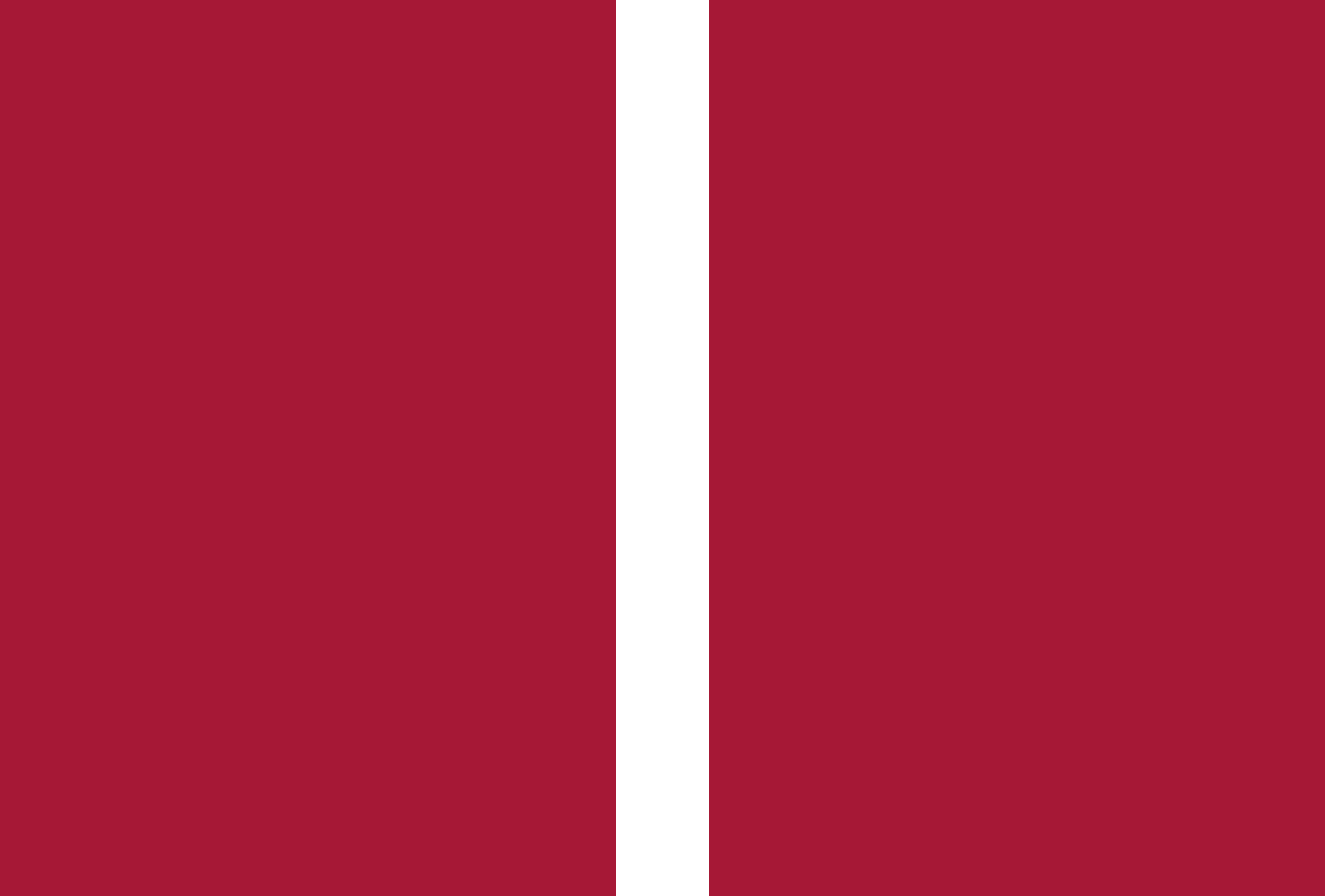
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

**TORNAR-SE PROFESSOR:
Desenvolvimento Curricular e
Construção do Conhecimento Profissional**

Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
na Universidade do Minho

VOLUME II





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

**TORNAR-SE PROFESSOR:
Desenvolvimento Curricular e
Construção do Conhecimento Profissional**

Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
na Universidade do Minho

VOLUME II

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Área de Conhecimento de Currículo e
Supervisão em Educação Básica

Trabalho efectuado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Luisa Garcia Alonso
Professora Doutora Maria de Lourdes Montero Mesa

Setembro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome:

Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Contactos:

Endereço electrónico – carlos@ie.uminho.pt | telemóvel – 965154885

Bilhete de Identidade: 9102681

Título da dissertação (Volume II):

TORNAR-SE PROFESSOR: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional
Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho

Sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Luísa Garcia Alonso
(Professora Associada da Universidade do Minho)
Professora Doutora Maria Lourdes de Montero Mesa
(Professora Catedrática da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)

Designação do doutoramento:

Doutoramento em Estudos da Criança,
Área de Conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica

Ano de conclusão: 2011

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte deste trabalho sem a devida autorização do autor.

Universidade do Minho, 26 de Setembro de 2011

Assinatura:

Trabalho efectuado com o apoio financeiro de:



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Referência: SFRH / BD / 24693 / 2005



Universidade do Minho
Centro de Estudos da Criança



POPH - QREN - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo
Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

[P]areceu-lhe sair, pouco a pouco, do caos, sentiu diminuir em si a vergonha e o descontentamento. Era ainda apenas a primeira sensação reconfortante. [...] viu a sua aventura sob outro aspecto. Deixou de querer ser diferente do que era e desejou apenas tornar-se melhor do que fora até ali. [...] Estas boas resoluções, em que se comprouve durante todo o caminho, pareceram-lhe fáceis de manter, e quando, pelas nove horas da noite, chegou a casa, grandes esperanças o animavam: uma vida nova, uma vida mais bela ia começar.

[...] A chama duma vela trazida à pressa iluminou lentamente o compartimento [...] e viu pouco a pouco saírem da sombra os objectos familiares [...]. Ao encontrar-se ali, a modificação da sua existência, com que sonhara no caminho, pareceu-lhe menos fácil de realizar. Sentia-se como que envolvido por todos estes vestígios da sua vida passada. «Não», pareciam eles dizer-lhe, «não nos deixarás, não te tornarás outro, continuarás a ser o que sempre foste, com as tuas dúvidas, o teu perpétuo descontentamento de ti mesmo, as tuas vãs tentativas de reformação, as tuas recaídas, a tua eterna espera duma felicidade que se esquiva e que não foi feita para ti.»

“Ana Karenine” de Leo Tolstoi

Tradução de José Saramago

(Edição de MEDIASAT GROUP, S.A., 2004, pp.89-90)

ÍNDICE (VOLUME II)

Declaração	ii
Epígrafe.....	iii
Índice (Volume II)	iv
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Quadros	xi
Anexos (CD-ROM)	xii
Siglas e Acrónimos	xiv

TERCEIRA PARTE – INOVAÇÃO CURRICULAR, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL E MELHORIA DA ESCOLA	467
---	------------

CAPÍTULO VI – Inovação Curricular, Formação e Melhoria da Escola: o Referencial do Projecto PROCUR.....	471
Índice	472
Apresentação.....	473
1. Inovação como Contexto para a Mudança Educativa.....	475
1.1. Conceito, Características e Princípios	475
1.2. Dimensões e Natureza Processual da Inovação.....	483
1.3. Obstáculos e Problemas da Inovação.....	487
1.4. Estratégias/Factores de Inovação na Educação	490
1.4.1. O Projecto Educativo e Melhoria da Escola	490
– Do Projecto Educativo aos Projectos Curriculares	494
1.4.2. A (re)estruturação da Organização da Escola	499
– Da Autonomia da Escola Pública em Portugal.....	502
1.4.3. A Formação dos Professores Enquanto Agentes da Inovação.....	507
1.5. Propostas de Inovação e a Avaliação	513
1.5.1. Propostas de Inovação.....	513
1.5.2. Conceito de Avaliação e a Inovação	516
1.5.3. Avaliação de Projectos.....	518
2. PROCUR: Modelo Curricular Integrado de Inovação e Formação	520
2.1. Fundamentos do PROCUR: Contextos e Conceitos de Emergência	524
2.1.1. PROCUR: <i>Ethos</i> de uma Escola de Formação	524
2.2.2. PROCUR: <i>Ethos</i> de uma Comunidade Educativa	529
2.2. Modelo de Inovação e Objectivos	536
2.3. Metodologia e Modelo Organizacional	538
2.4. A Investigação-Ação no Projecto PROCUR	542
2.5. Modelo Curricular: Construção do Projecto Curricular Integrado	545
2.5.1. Paradigma Integrador e Níveis de Construção do Currículo.....	546
2.5.2. Integração Curricular: Globalização e Interdisciplinaridade no PROCUR	549
2.5.3. A Abordagem de Projecto Curricular Integrado	556
– Modelo de Construção do PCI: Pressupostos e Características.....	556

– Actividades Integradoras	561
– Modelos de Organização Curricular: os ‘Mapas de Conteúdos’	563
– Construir Conhecimentos, Desenvolver Competências	567
– Metodologia de Investigação de Problemas	568
2.6. Contributos para a Mudança Educativa	571

CAPÍTULO VII – Construção do Conhecimento Profissional:

 Currículo da Formação de Professores do 1CEB na UM	585
Índice	586
Apresentação	588
1. Formação Inicial e Construção do Conhecimento Profissional	589
1.1. Qualidade da Formação e do Exercício da Profissão: Desafios e Problemas	590
1.1.1. Qualidade da Formação de Professores	592
1.1.2. Qualidade do Exercício da Profissão	594
1.2. Potencialidades e Constrangimentos da Formação Inicial de Professores	600
1.2.1. Complexidade da Formação Inicial de Professores	601
1.2.2. Obstáculos Epistemológicos	603
1.2.3. Obstáculos Estruturais / Organizacionais / Culturais	605
1.3. A Construção do Conhecimento Profissional Docente	608
1.3.1. Origens do Conhecimento Profissional	612
1.3.2. O Conhecimento Prático	617
1.3.3. Entre o Conhecimento do Conteúdo e o seu Conhecimento Didáctico	623
1.4. Competências Docentes: Perfil Profissional	628
1.4.1. Conceito de Competência Profissional	630
1.4.2. Competências e Perfil Profissional dos Professores	633
1.5. O Practicum e a Reflexão na Formação de Professores	644
1.5.1. Contributos para o Conceito de Practicum	646
1.5.2. Practicum: Docência Universitária e Processo de Bolonha	648
1.5.3. O Ensino e a Formação Reflexiva	650
1.5.4. Condições para o Practicum	654
1.6. Supervisão e a Formação de Professores:	
Origem, Evolução e o Desenvolvimento Profissional	657
1.6.1. Conceito de Supervisão Pedagógica: Origem e Evolução	657
1.6.2. Cenários e Elementos do Processo de Supervisão	664
1.6.3. O Papel do Supervisor: Fases, Estratégias e Estilos de Supervisão	668
1.6.4. Supervisão e Formação de Professores – Princípios Orientadores	673
2. O Projecto de Formação de Professores na UM	675
2.1. A Formação Integrada	676
2.2. A Formação de Educadores e Professores do 1CEB no IEC	677
2.2.1. Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)	681
2.2.2. A Avaliação da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)	684
2.3. Bolonha e o Instituto de Educação	691
2.3.1. A Licenciatura em Educação Básica	693
2.3.2. Os Cursos de Mestrado no Âmbito da Educação Básica	693

3. Construção do Referencial e Projecto de Formação dos Professores do 1CEB na UM	695
3.1. Critérios para a Selecção de um Modelo de Formação	695
3.2. Referencial de Formação: Perfil Profissional e Dispositivos	697
3.3. Projecto de Formação: na Procura de um Modelo Integrado	702
3.4. Conhecimento Profissional dos Professores do 1CEB da UM	712
3.4.1. Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica no Plano de Estudos da Formação Inicial	712
3.4.2. Plano Curricular, Estrutura Organizativa e Dispositivos de Formação do 4.º ano	723
3.5. O futuro...	735

QUARTA PARTE – CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	736
--	-----

CAPÍTULO VIII – Tornar-se Professor: Perspectivas dos Professores Principiantes sobre a Construção do Conhecimento Profissional	745
Índice	746
Apresentação	747
1. Currículo da formação inicial na perspectiva dos professores principiantes	753
1.1. Perspectivas “Emergentes”: a Vontade de Expressar se	754
1.1.1. Projecto Curricular de Formação	756
1.1.2. Perfil e Identidade Profissional do Professor	765
1.1.3. Organização das Práticas Pedagógicas	767
1.1.4. Construção de “Projectos Curriculares Integrados”	773
1.1.5. Construção do Conhecimento Profissional: ênfase nas didácticas	774
1.1.6. Outras Tendências nas Perspectivas Emergentes	779
– Competências Comunicacionais e de Relacionamento Interpessoal	779
– Papel da Supervisão Pedagógica	780
– Relações Teoria-Prática e Mudança Educativa	781
– Condições de Acesso: do Problema da Matemática à ‘Vocação’	782
– Processos de Transição: o Acompanhamento da Indução Profissional	786
1.2. Perspectivas “Orientadas”: a Sugestão de Temáticas Abrangentes	787
1.2.1. Projecto de Formação: Componentes/Dimensões da Formação	788
– A Propósito das Ciências da Educação	790
– A Propósito das Ciências da Especialidade e das suas Didácticas	806
– A Propósito das Práticas Pedagógicas	815
– Síntese sobre o Projecto de Formação	821
1.3. Síntese das Evidências: A Formação Inicial Enquanto Processo de Construção do Conhecimento Profissional	823
1.3.1. Formação Inicial de Qualidade	823
1.3.2. Perfil Profissional do Professor do 1CEB e Modelo Curricular	824
1.3.3. A Prática Pedagógica na Formação	824
1.3.4. Projecto Curricular Integrado	825
1.3.5. Projecto de Formação	826

1.3.6. Processos Metodológicos e Avaliação.....	826
1.3.7. Processos de Investigação/Inovação/Indução.....	827
1.3.8. Em Jeito de Síntese Sobre a Formação Inicial.....	827
2. Contrastes entre os Desafios da Indução Profissional e a Formação Inicial	828
2.1 As Entrevistas como Espaço de Reflexão e Partilha	829
2.2. Entre a Euforia e o Êxtase.....	829
2.3. De Onde Vem Esta Ansiedade e Insegurança	830
2.4. Os Colegas de Profissão	831
2.5. Por Percursos Errantes.....	831
2.6. Os Mundos “Ocultos ou Silenciados”	832
2.7. Da Esfera Contextual, Relacional para a Esfera Pedagógica	833
2.8. Capacidade de Resiliência, Inconformismo e Inovação	834
2.9. Burocracia para que te quero!	835
2.10. Escola Pública, Onde Estás?	836
3. Blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”: entre o instrumento metodológico e a estratégia formativa	837
3.1. O Blogue: Quanto à Forma	838
3.2. O Blogue: Quanto ao Conteúdo.....	842
3.3. Síntese Sobre a Função do Blogue na Investigação	847
 Capítulo IX – Contributos do Desenvolvimento Curricular e Profissional para a Construção da Função e do Saber do Professor.....	 849
Índice	850
Apresentação	851
1. A Propósito do “Perfil Profissional da Formação Inicial em Reflexão”	852
1.1. A Propósito da Reflexão.....	853
1.1.1. Dos Registos como Forma de Reflexão.....	853
1.1.2. Professores Investigadores	854
1.1.3. A Flexibilidade como Competência e Abordagem Curricular.....	854
1.2. A Propósito da Colaboração.....	855
1.2.1. O Papel do Professor Cooperante e do Professor Supervisor	855
1.2.2. Ambiente Sócio Afectivo	856
1.2.3. Diversificação de Contextos Escolares.....	856
1.3. Plano Curricular da Formação	857
1.3.1. Necessidades Educativas Especiais	857
1.3.2. Psicologia do Desenvolvimento	857
1.3.3. As Expressões Artísticas	858
1.3.4. Organização da Escola Básica	858
1.4. (Re)organização da Prática Pedagógica IV.....	858
1.4.1. Os Desafios do 1.º Ano de Escolaridade.....	859
1.4.2. As Oficinas de Ensino	859
1.4.3. Os Grupos de Estádio	860
1.4.4. Estágio Integrado	860
2. A Propósito das “(In)certezas da Indução Profissional no Ensino Básico”	860

2.1. Uma Professora em Indução Profissional	861
2.1.1. Sentimentos e Experiências Positivas	861
2.1.2. Sentimentos e Experiências Negativas	862
2.1.3. A Formação como Preparação para a Profissão: o Saber e a Função.....	863
2.2. Uma Lista Pós Leitura do Blogue: Questões que Interrogam o Professor	864
2.2.1. A Formação.....	865
2.2.2. O Professor	865
2.2.3. O Ensino	867
2.2.4. O Contexto	868
3. A Propósito do “Regresso dos Professores”	869
3.1. O Regresso dos Professores: Ideias Soltas e Entrecruzadas.....	870
3.2. Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Investigador	873
3.3. Contributos para Tornar-se Professor	873
 VOLUME I E II – Referências Bibliográficas e Legislação Consultada	 875

LISTA DE FIGURAS

Figura 6.01	Níveis de mudança segundo o critério de dificuldade e complexidade.....	485
Figura 6.02	Inovação, geração de ideias e conceitos relacionados	486
Figura 6.03	Mapa conceptual do estudo de caso	539
Figura 6.04	Dispositivos para a inovação na rede PROCUR.....	542
Figura 6.05	Investigação-Acção no Projecto PROCUR.....	544
Figura 6.06	Níveis e procedimentos de investigação-acção no Projecto PROCUR.....	545
Figura 6.07	Paradigma Integrador de Currículo	547
Figura 6.08	Níveis de construção do currículo.	549
Figura 6.09	Dimensões da integração curricular	554
Figura 6.10	Modelo para a integração curricular	556
Figura 6.11	Eixos do projecto curricular.....	558
Figura 6.12	Modelo para a construção do “projecto curricular integrado”	560
Figura 6.13	Do modelo linear disciplinar compartimentado ao modelo integrado de organização curricular no Projecto PROCUR.....	564
Figura 6.14	A Metodologia de Investigação de Problemas para a abordagem globalizadora da construção do conhecimento.	570
Figura 6.15	Metodologia de investigação de problemas	571
Figura 7.01	Procedimentos de selecção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores (Finlândia e Singapura) e a lugares de professores nas escolas na Finlândia	596
Figura 7.02	Construção do conhecimento profissional	617
Figura 7.03	Categorias que contribuem para o Conhecimento Didáctico do Conteúdo.....	628
Figura 7.04	Referencial para articular as competências profissionais dos professores a partir do imperativo de proporcionar a todos os alunos “uma boa educação”	640
Figura 7.05	Esquema síntese sobre os processos de supervisão pedagógica	660
Figura 7.06	Ciclo de Supervisão: encontro de planificação (ou pré observação), observação da intervenção e encontro de feedback	670
Figura 7.07	Estilos de supervisão, segundo Glickman	672

Figura 7.08	Referencial da formação: conjugação do perfil profissional de professor a formar com dispositivos necessários para o seu desenvolvimento	701
Figura 7.09	Modelo Integrado de Formação	709
Figura 7.10	Dispositivos de formação no 4.º ano da Licenciatura em EB (1.º Ciclo)	734
Figura 7.11	Dispositivos de coordenação da Prática Pedagógica IV da Licenciatura em EB (1.º Ciclo).....	736
Figura 8.01	– Temáticas alvo de tratamento de dados e relações entre as mesmas no âmbito do processo empírico	751

LISTA DE QUADROS

Quadro 6.01	Concepções de escola e seus pressupostos	500
Quadro 6.02	Características das funções da avaliação participativa no decurso de projectos.....	519
Quadro 6.03	Critérios para a avaliação de projectos.....	519
Quadro 7.01	Conhecimentos e aprendizagem do ensino	615
Quadro 7.02	Modelo de raciocínio e acção pedagógica	625
Quadro 7.03	Dupla visão do carácter das competências profissionais.....	630
Quadro 7.04	O ‘decálogo’ do trabalho para o desenvolvimento de competências.....	635
Quadro 7.05	Três grandes núcleos de competências docentes propostos por Escudero	639
Quadro 7.06	Evolução das candidaturas e ingressos nos cursos de licenciatura proporcionados pelo IEC (2003-2004 a 2006-2007)	681
Quadro 7.07	– Dimensões do Perfil Profissional Integrado do professor a formar	699
Quadro 7.08	Conteúdos a assimilar: unidades temáticas da disciplina de Desenvolvimento Curricular	718
Quadro 7.09	Síntese das actividades realizadas nas Práticas Pedagógicas da Licenciatura em EB (1.º Ciclo)	719
Quadro 7.10	Estrutura Curricular do 4.º Ano da Licenciatura em EB	724
Quadro 8.01	– Codificação dos dados do estudo empírico	750

ANEXOS (CD-ROM)¹

Anexo 6.01	Representações modelares na construção dos “Mapas de Conteúdos” no Projecto PROCUR	567
Anexo 7.01	Blogue “A Memória Flutuante” – Li Hoje, no Público... 06/08/2010)	597
Anexo 7.02	“Supervisão e Construção da Profissionalidade Docente” – Reunião da Comissão de Prática Pedagógica IV (Licenciatura em Ensino Básico, 1.º Ciclo), Braga 04 de Dezembro de 2002)	670
Anexo 7.03	Graus de Bacharel na Universidade do Minho – Educação Pré-Escolar e Ensino Primário (Portaria n.º 621/87, de 18 de Julho) e Planos de Estudos dos Respectivos Cursos (Portaria n.º 715/87, de 20 de Agosto)	678
Anexo 7.04	Transição entre Bacharelatos e Licenciaturas – Planos de Estudos Educação de Infância e Ensino Básico do 1.º Ciclo (Fonte: Arquivo Web Abril de 1988 e Janeiro de 2001)	680
Anexo 7.05	Licenciaturas em Ensino Básico do 1.º Ciclo e Educação de Infância, IEC / UM - 1988 (Resoluções do Senado Universitário, Planos de Estudos em Diário da República, Arquivos Web de Janeiro de 2001 e Março de 2007)	682
Anexo 7.06	Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo) - 2003/2004 (Termos de Referência da Comissão de Avaliação Externa, Grelha de Avaliação – Dimensões Substantivas e Dimensões Operacionais)	685
Anexo 7.07	Licenciatura em Educação Básica (aprovada pelo Despacho n.º 22726-H/2007, de 28 de Setembro)	693
Anexo 7.08	Ciclos de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre no âmbito da Educação Básica, na UM – Mestrado em Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 813/2011, de 11 de Janeiro), Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 814/2011, de 11 de Janeiro), Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n.º 812/2011, de 11 de Janeiro)	695
Anexo 7.09	Projecto Curricular de Prática Pedagógica IV / Estágio (Orientações para a Supervisão e Avaliação da Prática Pedagógica)	695

¹ Anexos em formato digital com indicação das páginas onde são mencionados. Os anexos encontram-se identificados pelo respectivo número na pasta “Anexos” no CD-ROM, apenso na face interior da contra-capa deste trabalho.

Anexo 7.10	Acreditam? Acreditem! Podem Mesmo Acreditar qu'Acreditação Acabou! ... (Editorial – Boletim “IEC Informação” n.º 63, Maio de 2002)	698
Anexo 7.11	Perfil Profissional Integrado do Professor a Formar – Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo) – IEC / UM	699
Anexo 7.12	Perfil Profissional e Projecto de Formação: a Construção de um Currículo Formativo Integrado Poster apresentado no “1.º Simpósio Nacional de Educação Básica, Pré-Escolar e 1.º Ciclo”, realizado em Aveiro, Dezembro de 2003	712
Anexo 7.13	Prática Pedagógica e o Plano Curricular da Licenciatura em EB – 1.º Ciclo (Ordenamento jurídico da formação inicial de professores, Decreto Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro; Regulamentação da Prática Pedagógica, Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio)	715
Anexo 7.14	Investigação, Colaboração, Reflexão: Constructos Centrais num Projecto de Formação de Professores – Poster apresentado no “1.º Simpósio Nacional de Educação Básica. Pré-Escolar e 1.º Ciclo”, realizado em Aveiro, Dezembro de 2003	715
Anexo 7.15	Modelo de Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem – Compreende as seguintes dimensões: “curricular/didáctica”, “afectiva/relacional”, “organizativa” e “participativa/interactiva”	721
Anexo 7.16	Guião para a Caracterização do Contexto Escolar – Compreende as dimensões: “Agrupamento” (Caracterização – Geral, Projecto Educativo, Projecto Curricular), “Escola” (Caracterização – Específica, Projecto Curricular – de Escola e/ou de Ano), “Turma” (Caracterização do grupo turma, Projecto Curricular de Turma)	722
Anexo 7.17	Modelo para a construção do “Projecto Curricular Integrado” – “Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa” (Alonso, 1994b)	722

SIGLAS E ACRÓNIMOS

1CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
2CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
3CEB	3.º Ciclo do Ensino Básico
ADD	Avaliação do Desempenho Docente
AEC	Actividades de Enriquecimento Curricular
ANMP	Associação Nacional de Municípios Portugueses
BFUG	Bologna Follow-up Group
CA	Curriculos Alternativos
CAE	Centro da Área Educativa
CBTIC	Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação
CBTIC@EB1	Competências Básicas em TIC nas EB1
CCAP	Conselho Científico da Avaliação dos Professores
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CCRN	Comissão de Coordenação da Região Norte
CEEC	Centro de Estudos da Educação da Criança
CEF	Cursos Educação de Formação
CEFOPE	Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CESC	Centro de Estudos da Criança
CESE	Curso de Estudos Superiores Especializados
CIEC	Centro de Investigação em Estudos da Criança.
CIFOP	Centro Integrado de Formação da Professores
CIFPEC	Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional da Educação
CPTV	Ciclo Preparatório TV
CRIE	Computadores, Redes e Internet na Escola

CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DAPP	Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento
DCB	Diploma de Competências Básicas em TIC
DCEC	Departamento de Ciências de Educação da Criança
DEB	Departamento da Educação Básica
DECTE	Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa
DEPGEF	Departamento de Programação e Gestão Financeira
DESE	Diploma de Estudos Superiores Especializados
DGIDC	Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DGRHE	Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
DREN	Direcção Regional de Educação Norte
EB23	Escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico
EBI	Escola Básica Integrada
EBM	Ensino Básico Mediatizado
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ECDU	Estatuto da Carreira Docente Universitária
ECRIE	Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas
EDUTIC	Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação
EI	Educação de Infância
EIBI	Educação Infantil e Básica Inicial
ENIS	European Network of Innovative Schools
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
EQF	European Qualifications Framework for Lifelong Learning
ERTE/PTE	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação
ESE	Escolas Superiores de Educação
ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance
ESU	The European Students' Union

EU	União Europeia
EUA	European University Association
EUN	European Schoolnet
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FCCN	Fundação para a Computação Científica Nacional
FEDER	Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FOCO	Formação Contínua
FSE	Fundo Social Europeu
FUP	Fundação das Universidades Portuguesas
GEF	Gabinete de Gestão Financeira
GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento
GFC	Gestão Flexível do Currículo
ICE	Instituto das Comunidades Educativas
IEC	Instituto de Estudos da Criança
IEP	Instituto de Educação e Psicologia
IIE	Instituto de Inovação Educacional
INAFOP	Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
LBPRIPD	Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
MSI	Missão para a Sociedade da Informação
NQF	National Qualifications Frameworks
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OJFEIPEBS	Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
ONGD	Organizações Não Governamentais de Cooperação para o Desenvolvimento
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAM	Plano de Acção para a Matemática
PCI	Projecto Curricular Integrado
PEPT	Programa Educação Para Todos
PFCM	Programa de Formação Contínua em Matemática
PFEEC	Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1CEB
PIIC	Projecto de Investigação Sobre Inovação Curricular
PIPSE	Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo
PISA	Programme for International Student Assessment
PM	Projecto MINERVA (Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização)
PNL	Plano Nacional da Leitura
PNPG	Parque Nacional Peneda-Gerês
PNS XXI	Programa Nónio Século XXI
POAT FEDER	Programa Operacional Assistência Técnica FEDER
PRACE	Programa para a Reestruturação da Administração Central do Estado
PROCUR	Projecto Curricular e Construção Social
PRODEP	Programa (Operacional Integrado) de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PTE	Plano Tecnológico da Educação
PUM-PM	Pólo da Universidade do Minho do Projecto MINERVA
QCA	Quadro Comunitário de Apoio
QDV	Quadro Distrital de Vinculação
QG	Quadro Geral
QREN	Quadro de Referência Estratégico Nacional
RCCN	Rede da Comunidade Científica Nacional
RCM	Resolução do Conselho de Ministros

RCTS	Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade
RJFCP	Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
RJIES	Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior
SCOPREM	Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
SIADAP	Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública
SIQE	Sistema de Incentivos à Qualidade de Educação
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEIP	Território de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UACE	Unidade Autónoma de Ciências de Educação
uARTE	Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa
UM	Universidade do Minho
UMTS	Universal Mobile Telecommunications System
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

TERCEIRA PARTE



**Inovação Curricular, Construção do
Conhecimento Profissional e
Melhoria da Escola**



Apresentação

Com o **Capítulo VI** – “Inovação Curricular, Formação e Melhoria da Escola: o Referencial do Projecto PROCUR” – iniciamos a Terceira Parte deste estudo com o detalhe do legado do Projecto PROCUR, enquanto marco conceptual de inovação, formação e aprendizagem, que durante anos configurou os quadros axiológicos, teóricos e práticos da formação inicial e contínua de professores, com especial incidência e interesse para esta investigação no desenvolvimento e integração curricular, na inovação e mudança educativa nas escolas do 1CEB e na formação inicial de professores do mesmo nível, da UM. Aludimos ao Projecto PROCUR, como experiência de formação e de aprendizagem, que estabelece um conjunto de referenciais, procedimentos, instrumentos, pela força de profícuos e longos anos de processos de investigação-acção colaborativa nas escolas do 1CEB, com inegáveis repercussões, quer na formação inicial de professores do 1CEB oferecida pela UM, quer nas actuais orientações curriculares do EB em Portugal.

Desta forma, no capítulo “Inovação Curricular, Formação e Melhoria da Escola: o Referencial do Projecto PROCUR”, traçamos os fundamentos deste Projecto através da exploração dos contextos e conceitos de emergência, identificando o *ethos* de uma escola de formação e de uma comunidade educativa; referimos o modelo de inovação e os objectivos do Projecto; discutimos a metodologia e o modelo organizacional; reportamo-nos também à metodologia de investigação-acção colaborativa, marca de identidade do Projecto PROCUR; desenvolvemos o modelo curricular ao nível de três eixos essenciais – paradigma integrador e níveis de construção do currículo, integração curricular e a abordagem de Projecto Curricular Integrado; finalizamos com a referência aos contributos para a mudança educativa.

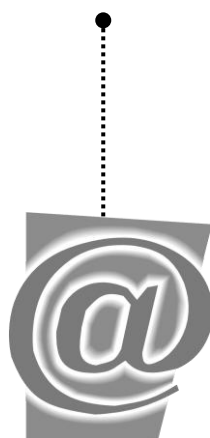
No **Capítulo VII** – “Construção do Conhecimento Profissional: Currículo da Formação de Professores do 1CEB na UM” –, no seguimento do alinhamento dos pressupostos da matriz curricular do Projecto PROCUR, centramos, agora, a atenção no currículo da formação inicial de professores do 1CEB, oferecido na UM. Começamos por discutir alguns pressupostos relacionados com as condições necessárias para a qualidade da formação e do exercício da profissão, invocando as potencialidades e os problemas da formação inicial de professores; a construção do conhecimento profissional e o perfil profissional do professor; o *practicum* e a supervisão na formação inicial para a construção do conhecimento profissional. De seguida, discutimos a formação inicial de professores na UM, desde a oferta inicial dos bacharelatos da formação integrada até ao processo actual da configuração da

formação de acordo com o Processo de Bolonha, dando especial atenção à formalização da formação de professores do 1CEB na UM, nomeadamente à Licenciatura em EB (1.º Ciclo), objecto que ocupa o espectro do estudo empírico aqui desenvolvido. Por fim, tendo por referência a Licenciatura invocada, aludimos à construção do referencial de formação, evidenciando a relação entre as competências de um perfil profissional integrado do professor a formar e os dispositivos formativos necessários para a sua efectiva concretização; sistematizamos os princípios do projecto de formação inicial, orientado pela perspectiva de construção, desenvolvimento e avaliação de PCI como dispositivo integrador dos processos formativos; e, finalmente, descrevemos os processos de Iniciação à Prática Profissional e do Estágio, com a identificação de critérios para a selecção de um modelo de formação, a estrutura curricular da formação inicial e da Prática Pedagógica e ainda o plano curricular, a estrutura organizativa e os dispositivos de formação do 4.º ano.

Em síntese, a **Terceira Parte** deste trabalho, “Inovação Curricular, Construção do Conhecimento Profissional e Melhoria da Escola”, procura concretizar o contexto de definição e acção da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) da UM, consubstanciado na análise e reflexão das origens e dos referenciais do modelo curricular proposto pelo Projecto PROCUR, bem como na apresentação do projecto de formação integrado e do perfil profissional a formar, com o qual se concebe os processos de construção do conhecimento profissional dos professores do 1CEB, no sentido de promover o desenvolvimento de um projecto profissional e pessoal investigativo, reflexivo e colaborativo, como processo de aprendizagem ao longo da vida.

Assim, tendo estudado o contexto histórico, político e epistemológico do EB e da formação de professores em Portugal, conteúdo que preenche a Segunda Parte do trabalho, abrimos este segundo volume com legitimidade para formalizar os pressupostos do modelo de desenvolvimento curricular do Projecto PROCUR, o qual promove a simbiose desses elementos em contextos de investigação-acção colaborativa, permitindo-nos, de seguida, de acordo com os fundamentos do Projecto PROCUR, proceder à descrição e análise do modelo curricular integrado proposto para a formação de professores do 1CEB na UM, situações que integram a Terceira Parte do trabalho.

CAPÍTULO VI



**Inovação Curricular, Formação
e Melhoria da Escola:
o Referencial do Projecto PROCUR**



Índice

CAPÍTULO VI – Inovação Curricular, Formação e Melhoria da Escola: o Referencial do Projecto PROCUR	471
Índice	472
Apresentação	473
1. Inovação como Contexto para a Mudança Educativa	475
1.1. Conceito, Características e Princípios	475
1.2. Dimensões e Natureza Processual da Inovação	483
1.3. Obstáculos e Problemas da Inovação	487
1.4. Estratégias/Factores de Inovação na Educação	490
1.4.1. O Projecto Educativo e Melhoria da Escola	490
– Do Projecto Educativo aos Projectos Curriculares	494
1.4.2. A (re)estruturação da Organização da Escola	499
– Da Autonomia da Escola Pública em Portugal	502
1.4.3. A Formação dos Professores Enquanto Agentes da Inovação	507
1.5. Propostas de Inovação e a Avaliação	513
1.5.1. Propostas de Inovação	513
1.5.2. Conceito de Avaliação e a Inovação	516
1.5.3. Avaliação de Projectos	518
2. PROCUR: Modelo Curricular Integrado de Inovação e Formação	520
2.1. Fundamentos do PROCUR: Contextos e Conceitos de Emergência	524
2.1.1 PROCUR: Ethos de uma Escola de Formação	524
2.1.2. PROCUR: Ethos de uma Comunidade Educativa	529
2.2. Modelo de Inovação e Objectivos	536
2.3. Metodologia e Modelo Organizacional	538
2.4. A Investigação-Ação no Projecto PROCUR	543
2.5. Modelo Curricular: Construção do Projecto Curricular Integrado	545
2.5.1. Paradigma Integrador e Níveis de Construção do Currículo	546
2.5.2. Integração Curricular: Globalização e Interdisciplinaridade no PROCUR	549
2.5.3. A Abordagem de Projecto Curricular Integrado	556
– Modelo de Construção do PCI: Pressupostos e Características	557
– Actividades Integradoras	561
– Modelos de Organização Curricular: os ‘Mapas de Conteúdos’	563
– Construir Conhecimentos, Desenvolver Competências	567
– Metodologia de Investigação de Problemas	569
2.6. Contributos para a Mudança Educativa	572



Apresentação

Neste apartado continuamos a detalhar o contexto que informa a investigação, agora olhando para momentos e espaços de concretização. Detemo-nos, assim, até onde isso for possível, na história, nas incidências e no legado do Projecto PROCUR - Projecto Curricular e Construção Social, enquanto marco conceptual de inovação, formação e aprendizagem – na procura de uma melhor escola – que, durante anos, sobretudo na década de 1990 do século passado, iluminou os quadros axiológicos, teóricos e práticos da construção do currículo e da formação em escolas do EB e na formação inicial dos Professores do 1CEB, da UM.

Este texto segue-se, de forma intencional, à descrição e análise do Ensino Básico e da Formação de Professores em Portugal, sobretudo tal como se configuram a partir dos seus princípios gerais e objectivos, instituídos na LBSE, Lei n.º 46/86, e nas reformas curriculares que lhe dão forma, organização e conteúdo, numa tentativa de a aproximar às suas intenções mais nobres¹. Essas passam, na nossa interpretação, pela melhoria substancial do nível de sucesso das aprendizagens dos alunos, que se traduzam num desenvolvimento global, harmonioso e equilibrado das suas competências cognitivas, afectivas-emocionais, sócio-relacionais e psicomotoras; pela gestão autónoma e integrada do currículo por parte das escolas e dos professores; pela formação contextualizada dos professores como resposta às suas preocupações e necessidades dos alunos, das escolas e das comunidades. Em suma, passam pelo sucesso educativo das comunidades escolares e pela plena realização profissional e pessoal de todos os seus protagonistas.

Trata-se, como defende Tavares (2000, p.7), de indagar sobre um espaço de estudo, de questionamento e de reflexão em que a *inovação* “aponta a dinâmica que deverá animar, atravessar e contextualizar” o *currículo* e a *formação*. É perceptível, nos dias que correm, segundo o autor,

que qualquer tipo de inovação pressupõe a sua aplicação a determinados objectos, situações, realidades, acontecimentos e a respectiva comunicação e divulgação como uma mais-valia social e comunitária e a nível local, regional, nacional e mundial. Assim também a inovação escolar implica a sua aplicação no currículo, como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, mais instituído ou instituinte, mais explícito ou tácito e, obviamente, na formação quer em relação aos conteúdos, aos métodos, às estratégias, às formas de organização e execução, gestão e avaliação. (p.7)

¹ Sinteticamente, porque foi alvo da nossa atenção detalhada num ponto anterior, “Reforma Curricular de 1989”, na sequência da aprovação da LBSE, em 1986, e dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo; “Reflexão Partilhada dos Currículos”, em 1996/1997, como resposta organizada do ME, em face dos resultados obtidos, muito aquém das expectativas criadas pela Reforma Curricular em curso; “Gestão Flexível do Currículo”, entre 1997 e 2000, como dinâmicas locais de construção de soluções próprias, na procura de equilíbrios por processos de assimilação e acomodação, de gestão curricular flexível, das potencialidades e fragilidades detectadas nos currículos do ensino básico; “Reorganização Curricular de 2001” como tentativa de sistematização e generalização das opções e tendências geradas e experimentadas no seio da “Gestão Flexível do Currículo” e de outros projectos de carácter regional, que procuraram, por outros caminhos, os mesmos desígnios, onde se enquadra o Projecto PROCUR; Medidas genéricas que se enquadram no sentido da constituição da designada “Escola a tempo inteiro”.

Procura-se perspectivar, desde o ponto de vista de um processo de inovação curricular, como foi o PROCUR (Alonso, 1998a), pelos argumentos que tentamos aduzir no texto, a síntese de uma tríade feliz: “a inovação, o currículo e a formação” (Roldão & Marques, 2000), a qual deve contribuir para a melhoria da escola, da sua identidade enquanto espaço social de educação e cultura; promover lugares e tempos de autonomia e gestão curricular flexível; pugnar pelo desenvolvimento integrado e harmonioso da aprendizagem escolar e desta com outros contextos que com ela interajam de forma sistematizada e profícua; incentivar o desenvolvimento profissional, a formação ao longo da vida e o reforço da identidade profissional; fomentar uma organização e gestão escolar autónoma, democrática, participativa e colegial, valorizando os recursos humanos e físicos da escola e da comunidade educativa. Em síntese, fazer a mudança educacional que a todos diz respeito e a todos interessa².

Assim, antes de focalizarmos a atenção no Projecto PROCUR, queremos aludir à problemática da inovação como contexto para a mudança educativa, no que concerne à sua definição, características, princípios e obstáculos. De seguida, de forma inter-relacionada, pretendemos contribuir para a discussão de três vectores considerados decisivos nos processos de inovação e mudança educacional: o projecto educativo/curricular de escola, a dimensão organizativa da escola e a formação dos professores. Estes foram os aspectos tidos em conta no momento de pensar o Projecto PROCUR nos contextos escolares. Detemo-nos, ainda, em algumas propostas para a inovação e finalizamos com contributos para a reflexão sobre a avaliação da inovação, tanto no que diz respeito à definição do conceito de avaliação, como sobre algumas considerações acerca da avaliação de projectos.

Na segunda parte do texto, procuramos esclarecer alguns conceitos que estabelecem o quadro de referência do PROCUR, ao nível do seu modelo organizacional e curricular, bem como dos contributos que daí resultaram para a mudança educativa, nomeadamente no projecto de formação inicial dos professores do 1CEB, da UM. Este trabalho assenta numa identificação prévia do contexto de emergência e desenvolvimento do PROCUR e das suas motivações. É necessário referir que se trata de uma descrição e análise de difícil distanciamento conceptual e ético, em face das vivências e convicções que o papel de interveniente activo nos atribui nesse projecto de formação inicial de professores. É com esse sentimento de reconhecimento emocional e epistemológico, mas também do indispensável distanciamento metodológico, que encaramos o desafio.

² Note-se que Correia (1991a) propôs questionar as práticas e os sistemas de formação dos professores de forma articulada e analítica com a problemática da sua identidade profissional e da mudança educacional. Segundo o autor, “tradicionalmente, a noção de identidade remete-nos para a ideia de harmonia, de permanência, de algo igual a si próprio, enquanto que a mudança tende a ser associada à transformação de identidades ou mesmo à sua perda. Estaríamos pois perante duas noções potencialmente contraditórias, uma tendendo a construir-se na exclusão da outra” (p.149). Ora, o texto que pretendemos desenvolver é precisamente uma tentativa de tributo para advogar a necessidade da interacção e a interdependência entre o desenvolvimento e inovação curricular, a formação dos professores e a autonomia dos processos de gestão escolar, no sentido de contribuir para a mudança educacional e o reforço da identidade profissional.

1. Inovação como Contexto para a Mudança Educativa

Parece difícil contestar, mesmo por quem se dedica aos estudos sobre inovação e mudança educacional, o facto, de nos contextos organizacionais e institucionais, as tentativas de implementação de inovações, e da sua efectiva apropriação pelas estruturas e pelos agentes envolvidos no terreno prático de aplicação, não corresponderem aos objectivos e às expectativas iniciais. De acordo com Afonso (1993, p.19), várias ordens de razões podem induzir algumas explicações para que tal aconteça:

- (1) Uma *concepção de inovação* contraditória, cuja natureza, objecto e objectivos não são entendidos do mesmo modo pelos actores sociais envolvidos, quer na sua implementação, quer na sua adopção;
- (2) Um *modelo de funcionamento da inovação* idealmente concebido, sem atender ao quadro institucional, aos constrangimentos institucionais e organizacionais e às aspirações, necessidades e preocupações individuais dos potenciais adoptantes;
- (3) Uma *estratégia de implementação da inovação* que atribui diferentes papéis a um «centro» que tudo sabe e a uma «periferia» à qual é reservada a função de simples aplicação do que é definido algures.

Salienta-se, como refere Vilar (1993, p.13), que a inovação educativa e curricular é diferente:

- (a) da simples modificação das variáveis, porque implica sempre ou, pelo menos, tem como objectivo fundamental uma melhoria qualitativa dos processos;
- (b) da renovação porque, em princípio, a inovação deve gerar elementos de ruptura com os processos vigentes;
- (c) da revolução, porque a ruptura gerada não significa, nunca, a supressão de tudo quanto constitua o sistema, mas apenas, e tão só, um ponto de partida para um novo equilíbrio.

Nesta reflexão, apesar de haver quem diferencie inovação curricular de inovação educativa (Medina, 1990)³, vamos tratar as questões da inovação de uma forma indiferenciada, pois, a partir de uma definição ampla de currículo⁴ que defendemos, pressupõe-se que qualquer inovação educativa não deixará de ter consequências nas práticas curriculares.

1.1. Conceito, Características e Princípios

A palavra inovação faz hoje em dia parte da actual linguagem corrente. Contudo, a sua utilização pode remeter-nos para significados diferentes. Como afirma Correia (1991b, p.26),

[a] noção de inovação em educação referencia tanto práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou

³ Para Medina (1990, p.603), “a *inovação educativa* é um processo de legitimação e optimização da cultura educativa, os resultados da educação e as estratégias necessárias para transformar qualitativamente a formação dos sujeitos inseridos no sistema escolar. A *inovação educativa* pode dar-se no âmbito de uma reforma educativa ou sem a referência a um tal marco de modificação geral”. Já “a *inovação curricular* é um processo de transformação crítica e de melhoria do currículo para optimizar o processo de ensino e aprendizagem e a profissionalização dos docentes” (p.608). Assim, para o autor, “a *inovação educativa* engloba a *inovação curricular*, facilitando-lhe os apoios epistemológicos, filosóficos e teleológicos”.

⁴ (Re)lembramos aqui a ideia de currículo defendida por Varela de Freitas (1995, 1998), que o considera como “tudo o que a escola intencionalmente proporciona aos alunos visando a sua aprendizagem”, deixando do lado a imagem do currículo como um livro, um guia do professor, para o orientar no sentido daquilo que o professor e os alunos desenvolvem na aula. Esta ideia é corroborada e reforçada por M. J. Lima (1992), quando refere que o currículo engloba “todas as actividades educativas planificadas e desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, lectivas ou não e realizadas dentro ou fora dela”.

fundamentos ideológicos, como pode referenciar práticas que têm por objectivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade.

O mesmo autor fala-nos num duplo sentido do vocábulo inovação: por um lado, um sentido sedutor “porque normalmente a ela se associam o desejo de mudança, o desenvolvimento da criatividade e da invenção, a transgressão da ordem estabelecida”; por outro lado, um sentido enganador “porque a utilização da palavra inovação esconde e não estimula a produção de referências sistematizadas aos efeitos produzidos pela inovação na vida escolar e à capacidade por ela demonstrada de facilitar a apropriação pelos agentes socializados dos efeitos sociais das práticas que eles desenvolvem” (1991b, p.26).

Alonso (1998a, p.265), a partir da análise de várias definições existentes sobre inovação, destaca a presença de três aspectos, os quais ajudam a caracterizar os processos de inovação como contextos para a mudança educativa, a saber: “a consciência e intencionalidade (princípios, valores), a planificação e sistematização (fases, estratégias) e a vontade de mudar para melhor (propósitos de melhoria dos processos e resultados)”. Transformações

De acordo com Rivas (2000, p.22), a inovação, um termo polissémico, implica uma “acção que comporta a introdução de algo de novo no sistema, modificando a sua estrutura e as suas funções de tal modo que implicam melhorias nos seus resultados educativos”. A inovação identifica-se com uma determinada acção, onde o cerne da questão se relaciona mais com o processo do que com a natureza específica daquilo que é introduzido no sistema. Esse processo relaciona-se com mudanças internas na escola e nos elementos que dela fazem parte, que produzem transformações nas ideias, nas práticas, e nas estratégias que vigoram. Por isso, deve ser sempre considerado algo de novo para o sistema onde se introduzem essas mudanças; algo que implica mudanças na própria direcção da inovação, num processo de auto-regulação informada, e nas funções dos protagonistas, ainda que possa não ser algo de original e que haja garantia de ser bem sucedido. O certo é que, quando alguém inova, acaba por provocar mudanças nas condições anteriores (Torre & Barrios, 2002; Shavinina, 2005; Smith, 2005; Hannan & Silver, 2005). Assim, segundo Tejada (2008, p.313),

A inovação está associada com tentativas pontuais de melhoria da prática educativa, com a realização de uma melhor eficiência, eficácia, efectividade e compreensão de um determinado contexto, mais particular e mais centrado nos agentes directos da educação. Tem que ver, pois, com mudanças nos processos educativos e nos seus contextos mais imediatos de funcionamento, mudanças mais internas e qualitativas, mudanças específicas nos elementos curriculares até à sua interiorização, orientados para a melhoria e crescimento pessoal e institucional.

O *conceito* de inovação, com o sentido de introduzir algo de novo ou como referência a empreendimentos novos, é muito usual e reporta-nos, mesmo no campo educacional, como já vimos,

para realidades distintas. Neste sentido, assiste-se, no discurso pedagógico, à utilização indiscriminada dos conceitos de inovação, mudança, evolução e reforma, sem se ter em conta conteúdos semânticos diferenciadores, levando, por vezes, a considerar-se que há inovação sempre que há mudança e vice-versa (Correia, 1991b; Correia, 1994). Acerca da distinção entre os termos inovação e mudança⁵, Correia (1991b, p.28) afirma o seguinte:

Ora, se admitirmos que toda a inovação provoca sempre uma ruptura, mesmo que esta seja parcial e temporária, teremos necessariamente de introduzir uma distinção conceptual entre inovação e a mudança associada à evolução. A caracterização de um processo de mudança como um processo inovador exige, de facto, uma referência explícita ao tipo de ruptura que ele produz com as práticas antigas, aos actores que são responsáveis pela produção da mudança, ao grau de decisão de que cada um deles dispunha no processo de produção e condução da mudança, quer esta seja encarada numa dimensão intensiva ou numa dimensão extensiva. Nenhuma destas referências é explicitada pela utilização indiscriminada das noções de mudança e inovação.

Por seu lado, Tejada (2008, p.312) refere-se à mudança educativa “como qualquer modificação não evolutiva que se produz na realidade educativa”. Afirma também que a diferença da simples mudança, seja ela natural, espontânea ou casual, possui como característica fundamental a *intencionalidade* de melhorar a eficácia e a eficiência da acção. A mudança educativa justifica-se quando se realiza com a intenção de que, no final do processo, resulte num aperfeiçoamento das intenções do sistema educativo, destinadas à consecução de objectivos previamente estabelecidos.

Dai que também a mudança seja sempre positiva, em virtude do carácter intrínseco de melhoria que leva implícito o termo educação. A mudança pela simples mudança não se justifica, se não é pensada em função de uma opção de melhorar o estado prévio existente e isto envolve questões valorativas em relação à sua justificação e legitimação, tanto social como ideologicamente. (Tejada, 2008, p.312)

A referida *intencionalidade* implica uma acção deliberada sujeita a uma planificação, o que faz da mudança algo que não pode ser deixado ao acaso nem é produto da improvisação, pelo que configura um processo, ainda segundo Tejada (2008, p.312), onde se pode distinguir: a) um *input*, uma entrada ou uma contribuição que se integra no sistema de ensino a partir do meio envolvente; b) uma ordem de momentos ou sequências, com uma dimensão temporal; c) uma transformação no sistema receptor que significa melhoria, resolução de problemas ou optimização das suas estruturas e processos; e d) os efeitos esperados ou consequências derivadas da referida transformação de acordo com os objectivos do sistema educativo.

⁵ A este propósito, também Correia (1994, p.20) diferencia os termos inovação e mudança através de duas referências elucidativas: a mudança constitui genericamente um movimento de uma realidade social a outra, qualquer que seja, não implicando conteúdo preciso; a inovação será um empreendimento de mudança que marca uma ruptura entre o passado e o presente. Contudo, segundo a mesma autora, no quadro de situações reais, existem relações entre inovação e mudança. “[A] inovação pressupõe mudança, já que se torna possível observar diferenças, entre dois momentos temporais distintos”; porém, “o contrário nem sempre é verdadeiro: a mudança não requer necessariamente inovação – comporta, para além de práticas inovantes ocasionais, um conjunto de acções incaracterísticas que *mudam*, sem ocorrer *cisão*”. Em síntese, “[a] mudança tem como modo a fluidez adaptativa; a inovação traz à realidade algo que nela não existia – que ocasiona ruptura com o vigente”.

No que diz respeito ao termo reforma, este é normalmente conectado com a capacidade que os sistemas educativos têm de serem capazes de regulações e adaptações contínuas às mudanças sociais. Daí que, em determinadas conjunturas sociopolíticas, os órgãos com responsabilidades educativas protagonizam a mudança, isto é, prescrevem um “conjunto de medidas legislativas a que se dá o nome de reforma educativa” (Benavente, 1992, pp.47-48). Por isso, podemos afirmar que inovação e reforma não se excluem; pelo contrário, podem até ser fenómenos concomitantes, caso as condições assim o proporcionem⁶.

As referências à inovação começam a tomar corpo nos anos sessenta e setenta. São dessa altura as manifestações de preocupação por esses fenómenos por parte de organismos internacionais que, de alguma forma, vêem na mudança associada à inovação educativa um ponto essencial no desenvolvimento das sociedades, atendendo aos seus contextos de definição. Assim, a partir de referências como a OCDE (1972, 1973) e a UNESCO (1974)⁷, referidas por Correia (1991b, p.31), podemos afirmar que a OCDE considera que a inovação é uma “tentativa que visa, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema com a finalidade de o melhorar” ou “uma mudança deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema na persecução dos seus objectivos”. Por sua vez, a UNESCO, reconhecendo que “inovar é entrar sempre em conflito mais ou menos aberto com o sistema existente, é chocar com as estruturas, os hábitos e os preconceitos”, considera a inovação como uma “mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo”.

As referências anteriores à inovação estão perto do sentido de reforma, pois “a inovação é uma mudança deliberada e conscientemente assumida [...] visando objectivos bem precisos: a melhoria do sistema, o aumento da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos [...] A inovação é, pois, um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com os do sistema” (Correia, 1991b, p.31).

Fullan (1991, p.17) considera que existem três formas a partir das quais as pressões para a mudança de orientação educacional podem manifestar-se: através de causas naturais, através de forças externas e através de contradições internas. Está em causa a compreensão dos recursos e dos propósitos na natureza da mudança educacional e social. De facto, em sociedades pluralistas, podemos dar como certo que haverá sempre pressões para que ocorram mudanças ao nível educativo.

⁶ Conforme refere Correia (1994, p.20), entre inovação e reforma torna-se possível, em situações concretas, como é o caso das reformas promovidas por entidades responsáveis pela educação, estabelecer relações de conformidade – um projecto de reforma pode veicular inovações cujos propósitos se harmonizem com os objectivos globais explícitos para a reforma; e, porventura, de antagonismo – admite-se que a reforma abra espaço a inovações emergentes da periferia que prosseguem objectivos mais ou menos contraditórios, desviantes das suas intenções.

⁷ “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO).

Essas pressões serão cada vez mais e diversificadas, conforme estivermos em presença de sociedades cada vez mais complexas.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que, no entendimento de González e Escudero (1987, p.31), a inovação é “o conjunto de práticas socioeducativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido: a melhoria escolar”. Neste sentido, adoptamos a visão de Alonso (1998a, p.265), que sugere a utilização do conceito de inovação “para nos referirmos a uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhes dão sentido e legitimação”. Assim, quando aludimos ao termo mudança, estamos a falar de processos de inovação nos contextos educativos, onde escolas e professores assumem papel decisivo na melhoria dos processos e das práticas educativas, em relação com os contextos e as comunidades que os configuram, levando à redefinição do papel das escolas no desenvolvimento dos currículos, atribuindo-lhes uma maior autonomia e consequente responsabilização, assim como à melhoria da profissionalidade docente, através de dinâmicas de formação e colaboração⁸.

Conforme refere Tavares (2000, p.7), nas sociedades emergentes de hoje, os discursos sobre mudança são recorrentes, assim como de uma “verdadeira transmutação, porventura, genética, psicológica, social, axiológica, cultural a ritmos estonteantes e de consequência imprevisíveis, [onde] a inovação, o currículo ou campos de incidência da própria inovação e os modos de a transferir através de diferentes formas e processos de formação e em diversos contextos assumem como que uma força mágica”. O que não cabe dúvida, acrescenta Tejada (2008, p.311), é que mudar e melhorar a realidade educativa das escolas, renovar os processos de ensino e aprendizagem, são preocupações que assumem relevo, seja como resultado de uma forte pressão social ou como consequência da própria realidade educativa. A inovação assume, assim, um carácter complexo pela natureza idiossincrática do fenómeno educativo, dos seus componentes, inter-relações, interdependências.

Cada dia que passa está-se a dar mais importância à inovação educativa. Prova disso são as múltiplas e variadas contribuições a esse respeito, sobretudo nas últimas décadas. Esta preocupação está associada à própria natureza do fenómeno educativo, ainda que haja alguns que apresentam a inovação em paralelo com a própria evolução da sociedade, o seu progresso, e desenvolvimento tecnológico. Sem negar importância a este último aspecto, o que é certo é que a inovação educativa em geral, é parte integrante da própria finalidade da educação: a melhoria, o aperfeiçoamento, tanto na sua dimensão individual como social. (Tejada, 2008, p.311)

⁸ Esse é também o pressuposto da mudança discutida e preconizada por autores como Fullan e Hargreaves, tanto em obras publicadas em conjunto (Fullan & Hargreaves, 1996a,b, 2001), como isoladamente (Fullan 1991, 1997, 2003; Hargreaves, 1998a, 2003).

Na tentativa de sistematizar e aprofundar as ideias apresentadas, passamos agora a analisar, de forma abreviada, algumas das *características* comuns ao conceito de inovação, sistematizadas por Alonso (1998a, pp.265 e segs.). Como vimos na discussão sobre a definição de inovação, esta apresenta-se *polissémica* e *complexa*. Estão em causa conceitos afins como: reforma⁹, melhoria, mudança, reestruturação, renovação, desenvolvimento, etc. Para Alonso, reforma e inovação “são subcategorias de um conceito mais lato, o de *mudança educativa*, que denota uma alteração mais ou menos planificada e mais ou menos radical (desenvolvimento, ruptura) de um determinado estado da realidade à luz duma filosofia e valores, que lhe dão um sentido e uma direcção”. Uma segunda característica apontada por Alonso diz respeito ao carácter *multidimensional* e inter-relacionado dos fenómenos envolvidos na inovação¹⁰. A propósito, atente-se nas palavras de Fullan (1991, p.37).

Inovação é multidimensional: há pelo menos três componentes ou dimensões em questão na implementação de qualquer processo de inovação: (1) o possível uso de materiais novos ou revistos (recursos educativos, tais como materiais curriculares/didácticos e tecnológicos); (2) o possível uso de novas abordagens e metodologias de ensino (ou seja, novas actividades ou estratégias didácticas); e (3) a possível alteração de convicções (ou seja, a assimilação de teorias e concepções pedagógicas subjacentes nos programas de inovação).

As três dimensões referidas devem ser consideradas de forma inter-relacionada, pois “de pouco servirá pôr ênfase na produção de materiais ou na definição de novos objectivos sem, paralelamente, considerar as novas concepções e as metodologias que lhes são inerentes” (Alonso, 1998a, p.267).

Outra característica salientada por Alonso é a *natureza moral e política* da inovação. A evidência política da inovação é um assunto retratado pelos estudiosos das reformas e da inovação, com particular incidência por aqueles que se situam nas perspectivas sócio críticas da educação (Popkewitz, 1994). Esta em causa, como refere Alonso (1998a), o reconhecimento de que os processos de inovação não são assépticos, produzidos ou desenvolvidos à margem de opções de valor, mas sim construídos e definidos com referência aos contextos históricos, socioeconómicos, políticos e ideológicos que os legitimam. Verifica-se também uma preocupação pelos interesses em jogo nos processos de mudança, pelas questões de poder e do conflito, da participação e da negociação.

A *natureza contextual e cultural* da inovação é outra das características evidenciada por Alonso (1998a). A escola é vista como um espaço organizativo com traços de identificação diferenciados, que

⁹ Alonso (1998a, p.265) diferencia reforma de inovação, afirmando que a reforma “assenta no facto desta se referir a transformações de grande escala, afectando as mudanças estruturais na política educativa de todo um sistema educativo em diferentes dimensões: administrativa, curricular, formação de professores, investigação, equipamentos, etc.”. Já a inovação “é um tipo de intervenção mais centrada na prática educativa, no sentido de promover mudanças qualitativas nos processos educativos e nos contextos imediatos de funcionamento nas escolas”.

¹⁰ Segundo Alonso (1998a, p.266), “a mudança pretendida na inovação deve incidir de forma inter-relacionada nas formas de pensamento e de actuação dos indivíduos e, simultaneamente, nos contextos culturais e sociais em que elas acontecem, numa interacção entre as dimensões individuais, sociais e institucionais, assim como entre o pensamento e a acção, entre a teoria e a prática, desempenhando a reflexão (individual e partilhada) um papel fundamental neste processo”.

constitui um contexto ecológico cultural que exerce uma forte influência sobre os processos de inovação.

A inovação é também confinada por aquilo que Alonso apelida de *dimensão pessoal da mudança*. Isto é, conforme Fullan (1997, p.14) chama a atenção, “o desígnio pessoal é o caminho para a mudança organizacional. Quando essa intenção pessoal é desvalorizada verificamos no seu lugar um pensamento colectivo e um fluxo contínuo de inovações efémeras e fragmentadas. Verificamos, numa frase, a aceitação acrítica da inovação”.

A inovação apresenta ainda uma *natureza processual*. Ou seja, a mudança não é entendida como um acontecimento esporádico, mas como um processo e, por isso, pressupõe um conjunto articulado de passos, actividades e estratégias numa perspectiva dinâmica e evolutiva. Neste sentido, a inovação, como processo de construção de práticas de qualidade, tem de ser construída ao longo do tempo, nos contextos reais e, por isso, é um procedimento moroso, não linear, com avanços e recuos, em que a capacidade para ir observando e avaliando o que acontece se torna num elemento fundamental e intrínseco ao desenvolvimento da inovação (Alonso, 1998a, p.268).

Por fim, a autora alude à *complexidade da inovação*, em conformidade com as diferentes características até agora apresentadas. De facto, essas características “apontam para uma conceptualização da inovação e da mudança que a acompanha, como um processo altamente complexo e por isso custoso, exigente e cheio de perplexidades, mas também de desafios”. Alonso (1998a, p.269) acrescenta que “esta complexidade da inovação, enquanto fenómeno político, social, cultural e pessoal, requer prestar atenção às suas múltiplas dimensões, o que exige conjugar estratégias de acção diversificadas, concordantes com a mesma”.

Em síntese, a inovação exige a “atenção simultânea às dimensões pessoais, culturais, organizativas e políticas que permitam o desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências capazes de levar os indivíduos (professores, alunos, pais) e as organizações (escola, universidade, centros de formação) a aceitar, conviver com, e impulsionar a mudança” (Alonso, 1998a, p.269). Fullan (1997, p.12) refere quatro capacidades para gerar mudanças, as quais devem ser enquadradas numa abordagem que contemple simultaneamente o desenvolvimento individual e institucional.

Vejo quatro capacidades fundamentais como requisito para construir a competência da mudança: a construção de uma visão pessoal, a pesquisa ou a investigação, o domínio ou a mestria e a colaboração. Cada uma delas tem a sua contrapartida institucional: a construção de uma visão partilhada, estruturas organizacionais, normas e práticas de pesquisa, convergência na aprendizagem e no desenvolvimento organizacional, e culturas de trabalho colaborativo [...]. Precisamos de uma abordagem dualista que trabalhe simultaneamente o desenvolvimento individual e institucional. Um não pode esperar pelo outro. E se não podem funcionar de forma concertada, em determinados

contextos, torna-se necessário trabalhar neles separadamente, procurando as oportunidades para os relacionar.

Centramos agora a atenção em algumas “lições” (Fullan, 1997, p.21 e segs) aprendidas a partir dos resultados da investigação no campo da inovação educacional. Escudero e Bolívar (1994, pp.107-10) e Alonso (1998a, pp.270-71) acrescentam algumas indicações úteis a essas lições que, no seu todo, podemos considerar como *princípios* básicos dos processos de inovação e mudança:

- *Não é de todo possível prescrever o que se tem de mudar.* Quanto mais complexa é a mudança, menos probabilidades tem de acontecer de forma forçada. A mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos. Neste sentido, é condição indispensável a utilização de dispositivos facilitadores e de condições estimuladoras e de suporte individual e colectivo.
- *A mudança pressupõe percorrer um trajecto, não seguir um programa predeterminado.* Não é linear, coexiste com a incerteza e com a ilusão, requerendo, além disso, perseverança.
- *Os problemas e os conflitos são companheiros inevitáveis.* De facto, são endémicos e inerentes aos processos de mudança; não podemos aprender ou ter êxito sem a sua presença.
- *A previsão e a planificação estratégica devem surgir progressivamente.* Previsões e planificações prematuras podem cegar e paralisar a mudança. Os modelos de planificação mais adequados à emergência da inovação são os modelos abertos, progressivos e evolutivos.
- *O trabalho pessoal e a colaboração são ambos necessários e têm a mesma importância.* Tanto um como o outro têm possibilidades e limitações que precisam de ser bem equilibradas. Não há soluções correctas apenas do ponto de vista do isolamento ou do pensamento colectivo.
- *Nem centralismo nem descentralização.* Tanto as estratégias “top down” como “bottom up” são necessárias. A centralização apresenta uma excessiva tendência para o controlo; a descentralização tende demasiado para formas organizacionais caóticas.
- *A relação com o contexto mais amplo é um factor crítico.* As melhores organizações aprendem tanto a partir do exterior como do interior das mesmas. A inovação deve contribuir para o desenvolvimento comunitário.
- *Cada pessoa é um agente de mudança.* A mudança assume uma importância fulcral nos contextos escolares para ser entregue “apenas” nas mãos dos especialistas. A participação das escolas e dos professores nos processos de mudança é um factor decisivo para o sucesso da mesma.
- *A mudança é um processo prolongado e evolutivo.* A mudança não é um acontecimento isolado ou esporádico; precisa de ser construída e sustentada progressivamente. As pessoas têm de lutar, ser persistentes, se quiserem ser diferentes.
- *As escolas são instituições especialmente conservadoras, mais difíceis de mudar do que outras instituições.* A resistência à mudança é inevitável, dado que a cultura escolar tende para a estabilização

(muitas vezes, estagnação); as pessoas resistem, em geral, à mudança pelo conforto do sentimento de uma certa previsibilidade.

- *A escola é uma realidade diversa* (muitas vezes, dispersa) *e ecológica*, que induz a utilização de estratégias específicas e ajustadas para estimular a mudança. A avaliação contínua assume-se como instrumento fundamental para concretizar e aferir da adequação das estratégias utilizadas.

Para Fullan (1997, p.40), existe um padrão subjacente às “lições sobre a mudança”, o qual diz respeito à habilidade para trabalhar com pólos antagónicos:

enquanto caminha para a mudança, aprenda também a revelar-se; prepare-se para uma jornada de incertezas: veja os problemas como recursos ou resoluções criativas; procure soluções, mas não fique cego pelas mesmas; valorize o individual e o grupo; incorpore as forças centralizadas e descentralizadas; seja internamente coeso, mas externamente orientado; e valorize as indicações das mudanças pessoais como o caminho para a mudança sistemática.

1.2. Dimensões e Natureza Processual da Inovação

A compreensão da inovação requer uma abordagem multidimensional dos aspectos em estudo. Neste sentido, Tejada (2008, p.314 e segs) aponta dois aspectos essenciais a considerar na inovação.

Por um lado, que todo o processo de mudança está destinado a alterar diversos aspectos da prática educativa e, por outro lado, que os processos inovadores estão configurados por dimensões globais de ordem tecnológica, política, pessoal, institucional. Dimensões todas elas que afectam qualquer dinâmica de mudança e cujo desconhecimento arrasta para uma compreensão muito parcial e simples do que é a inovação e do seu próprio funcionamento na prática.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, alude-se a *dimensões substantivas* da inovação, que implicam mudanças em conteúdos, estratégias, materiais, padrões organizativos, finalidades educativas, etc.; tratam-se de aspectos da realidade e da prática educativa sobre os quais se pode definir uma determinada intenção de desenvolver processos de inovação.

São várias as tipologias da inovação, conforme o destaque atribuído pelos diferentes autores às dimensões substantivas. Referimos a perspectiva de Fullan para exemplificar que, apesar de a inovação se centrar em algumas das dimensões substantivas referidas pelos diversos autores, isso não quer dizer que não tenham implicações noutros aspectos que com elas se relacionam de forma mais ou menos directa. Assim, Fullan (1991, p.30) identifica três dimensões inter-relacionadas nos processos de inovação das práticas: a) utilização de novos materiais curriculares ou recursos didácticos e tecnológicos; b) utilização de novas abordagens e metodologias de ensino, traduzidas em actividades e estratégias pedagógico-didácticas; c) assimilação de novas teorias e concepções, de acordo com os processos de inovação, provocando alterações nas teorias e crenças implícitas previamente existentes, que são sujeitas a situações de contrastação e confrontação.

De acordo com a sistematização de Tejada (2008, p.315), onde considera as dimensões substantivas da inovação quanto à “infra-estrutura”, ao “currículo” e à “estratégia”, Fullan (1991, p.25) refere-se, respectivamente, aos “materiais didáticos” (“possible use of new or revised *materials*”), às “perspectivas pedagógico-didáticas” (“possible use of new *teaching approaches*”) e à “alteração de crenças” (“possible alteration of *beliefs*”) ou ideologias. Assim, conforme as tipologias apresentadas, podemos identificar três dimensões substantivas em qualquer processo de inovação, independentemente de quem elabore os materiais, defina as perspectivas de educação e decida sobre as crenças. A linha de inovação proposta por Fullan (1991, p.21) torna-se relevante por considerar as três dimensões de forma integrada, pois só assim “representam os meios para alcançar uma finalidade ou conjunto de finalidades educativas específicas”.

Pode falar-se em três tipos de inovações, segundo a *intensidade da mudança* produzida nos professores (Tejada, 2008, p.316): a) *inovações marginais*, que não produzem modificações essenciais na função do professor, mas antes noutros elementos do sistema (utilização de novo material, sistema de exames, disposição de espaços e gestão de tempos escolares, etc.); b) *inovações adicionais*, nas quais não se transforma a função do professor, mas antes os métodos (por exemplo, nos conteúdos do currículo, nas estratégias pedagógicas e processos docentes, nas actividades educativas e processos discentes); c) *inovações fundamentais*, quando chegam a transformar a função docente, passando a função do professor de mero expositor para a de animador, facilitador, mediador (nas funções e nas relações, nos valores e nas finalidades, etc.).

De outra forma, o mesmo autor – citando Miles e Ekholm (1985) e Cross (1997) – refere que se pode caracterizar a inovação segundo o seu *impacto*, tendo em conta se a extensão da mudança é limitada ou abrangente; a sua *dimensão*, ou complexidade relativa, relacionada com o número de intervenientes que nela participam; e a sua *escala*, onde se delimita o número de unidades ou níveis do sistema educativo envolvidos pela mudança (Figura 6.01).

Da leitura da Figura 6.01, e de acordo com Eckel e Kezar (2003, cit. por Tejada, 2008, p.316), podem ser descritos quatro tipos de mudanças a partir dos eixos *profundidade* e *extensão*: a) *mudança por ajuste* – relacionada com modificações ou extensões para melhorar as práticas existentes, sendo a sua incidência limitada; b) *mudança isolada* – é uma mudança profunda mas refere-se a um programa ou área concreta, não sendo generalizada nem extensa; c) *mudança epitelial* – relacionada com mudanças extensas mas pouco profundas; d) *mudança transformacional* – refere-se a mudanças profundas e extensas ou generalizadas.

As dimensões substantivas da inovação e as diferentes formas que podem tomar, são, todavia,

afectadas por outras dimensões que configuram a sua razão de ser e o seu próprio funcionamento. Se o cerne da inovação se relaciona com as dimensões substantivas, hoje em dia, entende-se que o seu estudo e o desenvolvimento de programas de inovação sem pensar na influência que outros factores/dimensões acabam por ter nos resultados dos mesmos leva-nos a entendimentos parciais da inovação, a processos de inovação desvirtuados e aquém das expectativas. São as dimensões sociopolíticas, tecnológicas, culturais e biográficas (González & Escudero, 1987; Alonso, 1998a, Tejada, 1998, 2008), atrás referidas, que agora sistematizamos:

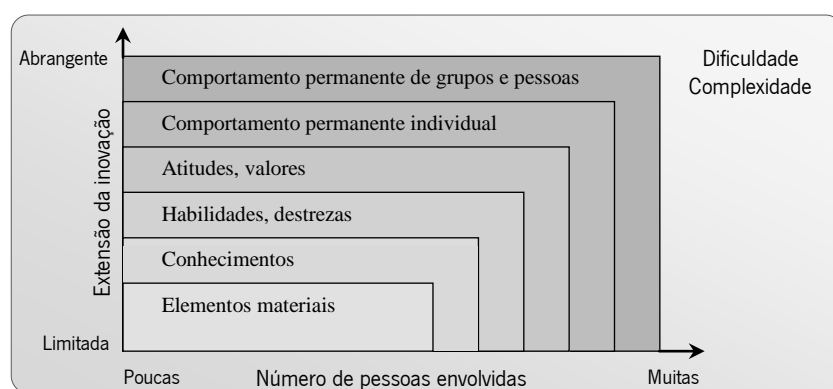


Figura 6.01 — Níveis de mudança segundo o critério de dificuldade e complexidade (Torre, 1994, cit. por Tejada, 2008, p.316)

- a) *A dimensão política.* Qualquer processo de mudança está intrinsecamente comprometido com opções ideológicas e axiológicas, mais ou menos manifestadas ou evidentes. Para lá do sistema educativo existe um enquadramento social e económico que justifica e legitima determinados processos de mudança, que a condição política trata de fazer evidenciar.
- b) *A dimensão tecnológica.* É uma realidade impossível de negligenciar, pelos contributos que aporta na organização e sistematização do conhecimento, fundamental no momento de desenhar e concretizar projectos de melhoria das práticas, de atendermos aos meios de apoio ao seu desenvolvimento, avaliação e disseminação.
- c) *A dimensão situacional.* Trata-se do clima institucional, das variáveis ecológicas, do estilo próprio da vida de cada escola, dos recursos disponíveis, das relações intra e extra institucionais, das pressões externas; estes factores agem como uma malha, através da qual qualquer inovação se adapta e é redefinida a partir destas especificidades. Esta dimensão questiona a inovação pensada e dirigida de fora para dentro da escola (tida como uma organização burocrática), numa lógica centro-periferia.
- d) *A dimensão pessoal e biográfica.* Rejeita a ideia do professor como intermediário ou executor da inovação imposta; releva a condição de mediador, pois a mudança é interpretada e redefinida de acordo com os conhecimentos, a forma de pensar e conceber a educação do professor, tornando-o num elemento essencial da própria mudança.

Segundo Smith (2005, p.348), a inovação não é estática, tal como um produto acabado e

replicável; pressupõe, antes, um conjunto articulado de acontecimentos, actividades e estratégias complexas, onde se estabelecem relações dinâmicas e transformadoras. Podemos falar da inovação como processo inteligível que invoca outros termos afins: “resolução de problemas”, “invenção”, “planificação”, “geração de ideias”, “criatividade”, tal como se pode verificar na Figura 6.02.

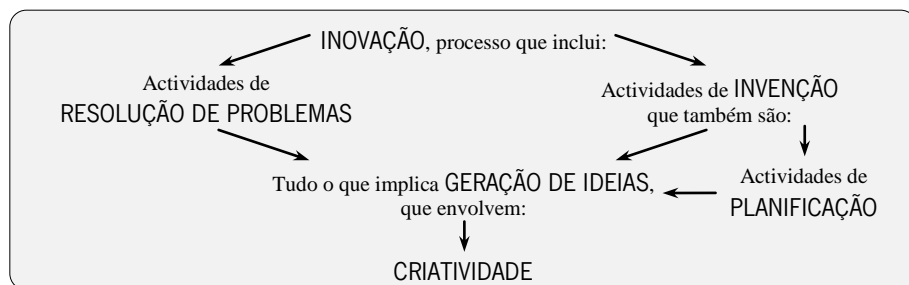


Figura 6.02 — Inovação, geração de ideias e conceitos relacionados (Smith, 2005, p.348)

Podemos, então, falar da inovação como algo dinâmico e processual que atende a um conjunto de etapas, fases ou passos com as quais se completa um “ciclo de inovação” (Fullan, 1991, p.39; Alonso, 1998a, p.313; Tejada, 2008, p.319), sem que isso signifique linearidade, falta de flexibilidade, ao ponto de ser impensável conceber a inovação como um processo com etapas independentes entre si e perfeitamente delimitadas. Isso fazia-nos perder um conjunto riquíssimo de informação que deriva da própria essência do processo de inovação, em si

complexo, não racional, onde a incerteza é um factor de competência que implica aprendizagem colectiva e transgressão de regras e institucionalização, para além de transportar riscos e implicar de forma diferenciada os diversos protagonistas do mesmo, convertendo-se os utilizadores nos actores da inovação. (Tejada, 2008, p.319)

O ciclo do processo de inovação, referido pelos autores citados (Fullan, 1991; Alonso, 1998a; Tejada, 2008), é usualmente constituído pelas seguintes fases:

- *Planificação, iniciação ou mobilização.* São os processos através dos quais um grupo ou uma instituição decidem mobilizar para a mudança, o que implica, num primeiro momento, o estudo do contexto e das necessidades sobre as quais se pretende actuar, a identificação dos passos a seguir, as implicações pessoais e organizativas, os recursos, etc.;
- *Difusão ou disseminação.* Forma de dar a conhecer o projecto de inovação a levar à prática;
- *Adopção/adaptação.* Reacção dos sujeitos participantes no processo de inovação, tendo em conta tanto as reacções individuais como institucionais (diferencia-se da fase anterior porque há uma atenção especial sobre a superação dos obstáculos ou resistências que a inovação pode encontrar);
- *Desenvolvimento ou implementação.* Tentativas de pôr em marcha os passos previstos na planificação, de levar à prática a inovação;
- *Continuação, incorporação ou institucionalização.* A forma de a mudança fazer parte integrante da

- prática, dos sistemas organizativos e pedagógicos, de cuidar-se da sua actualização e evolução;
- *Avaliação e resultados obtidos.* Ainda que, no contexto da mudança, a avaliação possa constituir-se como um momento final, ela também é, em si, um processo, pontual e longitudinal, sumativo e/ou formativo, a partir do qual se recolhe informação sobre os resultados da inovação;
 - *Difusão.* Pretende-se divulgar e ajudar outros utilizadores a iniciar, noutros contextos, uma inovação experimentada e institucionalizada.

1.3. Obstáculos e Problemas da Inovação

Pretendemos agora explicitar algumas barreiras que colocam entraves ao sucesso dos processos de inovação e mudança, no sentido da tomada de consciência para os problemas inerentes aos mesmos e de induzir estratégias de os contornar da melhor forma possível. Do ponto de vista curricular, procuramos também identificar alguns problemas que caracterizam as tradições e as concepções predominantes nas escolas e que se colocam como obstáculos aos processos de inovação educativa. Referimos ainda certas condições que potencializam a manutenção de atitudes inovadoras.

Pink (1989, cit. por Fullan & Hargreaves, 1996b, pp.3-4) refere 12 barreiras que, de algum modo, surgem sempre nos processos de inovação como um travão à sua eficiência, a saber: 1) uma teoria de implementação inadequada, atribuindo muito pouco tempo para os professores planearem e aprenderem novas competências e práticas; 2) tendência de a administração solicitar o conhecimento e o domínio de novas competências e práticas; 3) apoio sustentado e acompanhamento especializado insuficiente por parte da administração; 4) problemas com o financiamento dos projectos ou tentar fazer muito com um suporte deficiente; 5) tentativa de gerir os projectos a partir de uma perspectiva centralizada, em vez de desenvolver e promover as capacidades e a liderança das escolas; 6) falta de assistência técnica e de outras formas de desenvolvimento intensivo do corpo docente; 7) falta de consciência das limitações em termos de conhecimento e de preparação dos professores e dos responsáveis pelas escolas acerca do processo de implementação dos projectos; 8) a mobilidade docente nas escolas afecta a continuidade dos projectos; 9) demasiadas solicitações em simultâneo, colocando cargas excessivas de trabalho e, por vezes, em sentidos contraditórios; 10) incapacidade para lidar com a incompatibilidade entre as exigências dos projectos e as estruturas e orientações das organizações existentes; 11) incapacidade para compreender e ter em conta as diferenças e as especificidades das escolas; 12) falta de autonomia da escola para clarificar e negociar as funções dos diferentes intervenientes (administração, universidade, escola, professores, comunidade) no projecto.

No contexto português, Benavente et al. (1995, cit. por Alonso, 1998a, p.321) referenciam

como obstáculos à inovação os seguintes aspectos: a) os *programas* enquanto suporte de uniformização das práticas; b) as *relações educativas* baseadas na hierarquia e no poder autoritário; c) a *comunicação perturbada*, causa e consequência de incompreensão e inúmeros conflitos; d) as *condições de trabalho* relacionadas com o tamanho das turmas, horários lectivos, condições físicas das escolas, falta de tempo para reunir, falta de verbas para material, etc.; e) a *falta de reconhecimento* por parte dos responsáveis da administração ou da escola; f) o *sistema de colocação* de professores; g) o *Estatuto da Carreira Docente* não estimula nem valoriza o envolvimento em experiências inovadoras; h) a *disponibilidade* de tempo e energia exigidas pela inovação, por vezes, incompatível com a vida familiar; i) a *visibilidade* das inovações que leva ao *confronto* entre inovadores, a provar que o que fazem vale a pena, e resistentes, a procurar demonstrar o contrário; j) a *falta de formação* sobre a gestão dos processos de inovação; l) o *isolamento* dos professores.

Por outro lado, na procura da *qualidade da educação escolar* (OCDE, 1992), torna-se necessário defrontar alguns problemas que caracterizam as tradições e concepções curriculares predominantes nas escolas. Estes problemas são analisados por Alonso (1994a, p.17), tendo em conta dois vectores fundamentais para a inovação curricular: (a) o *currículo como projecto formativo integrado*, e (b) o *currículo como projecto aberto e flexível*. No entender da autora, “[a]mbos contêm uma ideia central que é a de considerar o currículo como um projecto e, portanto, como algo a ser construído, progressivamente, através de processos de decisão, de adequação e de reflexão”.

Assim, os problemas identificados por Alonso (1994a, pp.18-21), segundo o vector do “currículo como projecto formativo integrado”, são os seguintes: a) a estrutura curricular como justaposição de matérias e conteúdos, verificando-se um predomínio da função instrutiva – existe a preponderância dos critérios academicistas e propedêuticos, excluindo critérios do tipo sociológico, psicológico, epistemológico e pedagógico; b) a aprendizagem como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos descoordenados e não significativos para compreender a realidade – trata-se de uma perspectiva positivista do conhecimento como algo acabado, verdadeiro, estático e neutral, cabendo ao aluno uma atitude passiva, receptiva e não problematizadora; c) a cultura profissional individualista e centrada na transmissão de saberes – isto é, uma concepção estritamente individual da intervenção docente, corroborada por uma formação que reforça o individualismo e valoriza a transmissão de conhecimentos; d) a escola como unidade institucional sem projecto formativo próprio – o centralismo e a burocratização do sistema educativo levou, durante muito tempo, a uma uniformização das escolas, anulando a autonomia, a iniciativa e a coordenação interna de estruturas e decisões.

Quanto ao vector do “currículo como projecto aberto e flexível”, os problemas identificados por

Alonso (1994a, pp.21-23) são os seguintes: a) o currículo como algo prescritivo, uniforme – tradicionalmente, o currículo é identificado com “programa a seguir”, cabendo, prioritariamente, a sua interpretação à mediação todo-poderosa dos manuais escolares; b) as práticas uniformizadoras e homogeneizadoras – apesar da constatação do pluralismo social e cultural e da diversidade de experiências, capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, a escola só muito lentamente desperta para esta realidade, continuando a organizar-se com base na ideia do “aluno médio” a quem se trata, exige e avalia com critérios uniformes (pelo contrário, a escola deve oferecer as condições para que todos os alunos desenvolvam todas as suas capacidades humanas – cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras); c) os professores como técnicos, executores acríticos e consumidores de currículo – existe uma ruptura entre o discurso teórico e o prático, sendo este último baseado no hábito, na tradição ou crenças aceites de forma acrítica e não reflexiva (a tradição administrativa escolar de orientação burocrática e tecnocrática promove nos professores uma atitude de consumidores passivos ou de técnicos executores); d) a escola como instituição fechada, descontextualizada das necessidades e problemas do meio – a escola entra em processos de estagnação, não acompanhando a dinâmica do desenvolvimento social, cultural e tecnológico, onde as práticas sobrevivem sem serem questionadas.

Num estudo sobre as mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico, no âmbito do projecto PIIC, Alonso, Peralta & Alaiz (2006) agrupam os factores condicionadores das tendências das mudanças verificadas em quatro categorias de factores: 1) factores relacionados com as políticas educativas e curriculares; 2) factores de ordem organizacional; 3) factores relacionados com a cultura curricular e profissional; e 4) factores implicados com a investigação e a avaliação.

No sentido de contrariar os obstáculos e os problemas à inovação educativa, Stallings (1989, cit. por Fullan & Hargreaves, 1996b, pp.2-3) identifica condições propensas à manutenção de atitudes favoráveis à inovação por parte dos professores: a) tornam-se cientes da necessidade de melhorar através das reflexões produzidas acerca da observação do seu comportamento; b) fazem um compromisso escrito em tentar novas ideias nas aulas no próximo dia; c) modificam as ideias de uma conferência para serem trabalhadas nas aulas e na escola; d) testam as ideias e avaliam os efeitos; e) observam outras salas de aula e analisam os resultados; f) comunicam os sucessos e os fracassos aos outros professores; g) discutem problemas e soluções no que diz respeito aos estudantes e/ou assuntos relacionados com a docência; h) necessitam de uma ampla variedade de aproximações (modelação, simulação, observação, análise de vídeos, apresentação em reuniões); i) aprendem à sua

maneira e de forma continuada a estabelecer novos objectivos para o desenvolvimento profissional.

Em síntese, ainda segundo Stallings (1989, cit. por Fullan & Hargreaves, 1996b), os elementos-chave de uma atitude favorável à inovação passam pelo seguinte: 1) aprender através da concretização – experimentar, avaliar, modificar, ...; 2) relacionar conhecimentos anteriores com a nova informação; 3) aprender através da reflexão e da resolução de problemas; e 4) aprender num ambiente apoiado – partilhar problemas e sucessos.

1.4. Estratégias/Factores de Inovação na Educação

Alonso (1994a, p.17) referencia três áreas-chave (currículo, formação de professores e organização da escola) na procura da qualidade da educação escolar, “entendida como a capacidade para adequar o currículo e a intervenção educativa à diversidade dos alunos e dos contextos educativos”, na qual se insere a problemática da inovação curricular. Do mesmo modo, Vilar (1993) e Carbonell (2001) propõem três estratégias fundamentais, para além de complementares, para a inovação educativa e curricular: o projecto educativo de escola; a formação e aperfeiçoamento dos professores; e a (re)estruturação do marco organizativo das próprias escolas. A partir destas referências, estruturamos os factores da inovação em três vertentes de análise: o projecto educativo, a organização da escola e a formação dos professores.

1.4.1. O Projecto Educativo e Melhoria da Escola

A primeira ideia a assumir particular importância no contexto da inovação e mudança das escolas de hoje refere-se à vivência numa *civilização de projectos*; trata-se de uma palavra mágica e cheia de promessas, que ocupa o essencial do campo da renovação das práticas sociais (Barbier, 1991, p.19) – “tudo se conjuga para que o projecto se tenha transformado num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar sentido ao nosso destino” (Barroso, 1992, p.17).

Outro conceito a tomar corpo é o da *qualidade* dos processos de ensino e de aprendizagem que os contextos de realização da educação formal proporcionam, atendendo à complexidade e diversidade dos mesmos. A promoção da qualidade da educação escolar, exigência das sociedades modernas como resposta ao espectro cada vez mais amplo das diferentes solicitações do tecido económico, laboral, social e cultural, passa por questões como a elaboração cuidada de programas de estudos, a formação dos professores, a organização da escola, a avaliação permanente de todas as componentes da instituição escolar, a disponibilização racional dos recursos (OCDE, 1992)

Associado às duas premissas iniciais, surge um novo postulado, identificado pela *territorialização*

do currículo através de projectos integrados. Trata-se de transformar as intenções definidas ao nível teórico e num contexto macro, onde se decide as opções fundamentais relativas à escolarização dos alunos, para o nível da concretização prática de forma contextualizada e integrada nos propósitos das comunidades locais. Daí a importância das ditas “componentes locais e regionais”, que assumem um papel de charneira na (des)construção dos currículos (Pacheco, 1995d, 2000a).

Surge aqui, nos contextos educativos, como elemento unificador destas três vertentes – 1) o projecto com sentido renovador e orientador; 2) a promoção da qualidade escolar; e 3) a contextualização dos currículos às comunidades ditas educativas – a noção de *projecto educativo*, como instrumento crucial da instituição escolar para definir e enquadrar o sentido e as orientações de um determinado espaço ou território de intervenção educativa, segundo princípios devidamente esclarecidos e de carácter inovador, tendo em conta a melhoria e o sucesso das aprendizagens a proporcionar ao objecto e razão de ser das escolas – os alunos e as comunidades de proveniência¹¹.

Para Vilar (1993), um projecto é um plano de ou para a acção construído segundo determinados propósitos e/ou hipóteses em torno de alguma causa. A ideia de projecto induz uma forma diferente de encarar a realidade que não pressupõe uma antecipação de acontecimentos e/ou resultados de certo modo previsíveis ou desejáveis, mas apenas o resultado de um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas, permitindo concretizar um determinado curso de acção iluminado por certos propósitos e/ou hipóteses. Uma vez que o projecto nasce da vontade de satisfazer uma dada necessidade ou resolver um determinado problema ou dilema, proveniente de uma acção deliberada de análise sobre a realidade, a concepção do mesmo impõe a análise detalhada de certas dimensões ou variáveis ideológicas, políticas, históricas, etc., que, no seu conjunto, constituem a base conceptual do próprio projecto. Deste modo, no plano educativo, a ideia de projecto adquire maior acuidade, visto que aponta para uma efectiva democratização da educação e do ensino.

Como refere Vilar (1993, p.28), “a participação responsável e colaborativa de professores, alunos, pais e outros «agentes sociais» na vida da escola permitirá uma verdadeira contextualização da intervenção educativo instrutiva, ou seja, uma intervenção de acordo com as necessidades (reais) de todo os sujeitos co-implicados no projecto”. Assim, em face das novas exigências da sociedade moderna, a escola necessita de se renovar, não só no plano das ideias e atitudes, mas também relativamente às suas práticas. O projecto educativo da escola surge como elemento de resposta a esta

¹¹ A definição de projecto educativo ou projecto de escola, na perspectiva curricular, não é alvo de indagação exaustiva, pois interessa-nos mais verificar em que medida este elemento joga um papel fundamental nas práticas de inovação e mudança nos contextos escolares. Ainda assim, dada a sua pertinência, abrimos, na sequência deste apartado, um espaço de reflexão acerca deste constructo fundamental para a escola, que terá sequência na discussão a propósito do Projecto PROCUR.

necessidade e insere-se na vontade de “fazer da escola um projecto” (Barroso, 1992), promovendo o relacionamento da escola com a comunidade local em que se insere (Canário, 1992a,b,c, 1996).

Como verificamos, a orientação do trabalho tendo por base a ideia de projecto teve repercussões no campo educativo. Em primeiro lugar, numa perspectiva mais técnica, com o intuito de alterar o trabalho pedagógico, dando lugar à chamada *pedagogia de projecto*. Entretanto, a ideia de projecto institucionalizou-se, dando lugar ao advento dos projectos educativos de escola. O fenómeno da elaboração do projecto educativo nos contextos escolares tem estado associado, pelo menos no discurso oficial, à preocupação de as autoridades educativas reforçarem a autonomia dos estabelecimentos de ensino (Barroso, 1992, 1996a,b; Pacheco & Morgado, 2003).

Em Portugal, no âmbito da Reforma do Sistema Educativo, apesar de alguns documentos da CRSE se referirem ao projecto educativo, é o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, a relacionar pela primeira vez a existência desse projecto com o alargamento da autonomia dos estabelecimentos de ensino¹². Em relação a esse desígnio, leia-se palavras retiradas do preâmbulo do referido Decreto-Lei que enquadram a relação entre a elaboração do projecto educativo e a autonomia das escolas.

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

A designação de projecto educativo também é referenciada no Decreto-Lei n.º 172/91¹³, de 10 de Maio, na lista de competências dos órgãos de administração e gestão da escola. Surge ainda, mas de uma forma algo difusa, nos Despachos n.º 141/ME/90 e n.º 142/ME/90, de 01 de Setembro, que regulamentavam, respectivamente, a “Organização das Actividades de Complemento Curricular” e a concretização da “Área-Escola”. Em qualquer dos casos referidos, a invocação do projecto educativo não passou de um “voto piedoso da administração, formulado de um modo vago e ambíguo, sem explicitar o seu conteúdo e as partilhas de poder e obrigações que implica” (Barroso, 1992, p.18).

No contexto da Reforma do Sistema Educativo Português, as perspectivas de autonomia e desenvolvimento centrado na escola, numa fase inicial, confinaram-se, principalmente, à obrigação de as escolas elaborarem um projecto educativo de escola, prevista no Decreto-Lei n.º 43/89. Como vimos, a convicção e o esforço não foram de monta, pois o dispositivo legislativo deixou de fora realidades tão importantes como o Pré-escolar e o 1CEB. Esta forma de actuar insere-se no modelo de *autonomia decretada*, sem se acompanhar da criação de condições nas escolas para a emergência de

¹² Este regime jurídico da autonomia da escola aplicava-se às escolas do 2.º e 3CEB e às do Ensino Secundário (Artigo 1.º - âmbito).

¹³ Regime experimental de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, da Reforma do Sistema Educativo iniciada com a publicação da LBSE

uma *autonomia construída* (Barroso, 1996a,b; Alonso, 1998a). A mesma tendência é identificada por L. Lima (1996), quando se refere a dois sentidos distintos da reforma nos contextos escolares: a *reforma-decreto* e a *reforma-mudança*.

No entender de L. Lima (1996), podia afirmar-se que o ciclo da Reforma Educativa parecia ter chegado ao fim em termos de produção normativa estruturante. Uma das excepções a esta ideia situava-se ao nível da administração educacional, onde se tinha tornado clara a necessidade e a oportunidade das medidas centradas nas escolas, no local, nas dinâmicas socioeducativas em contextos específicos. Em conformidade com estas preocupações, foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que estabelecia um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário¹⁴. No que concerne à questão da relação entre a elaboração do projecto educativo e o grau de autonomia das escolas, atente-se nas palavras do Artigo 3.º (autonomia), do referido Decreto-Lei.

(1) Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. (2) O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia.

O Decreto-Lei em causa define o entendimento de projecto educativo, no âmbito da autonomia consignada às escolas, referindo-o como “o documento que consagra a orientação educativa da escola [...], no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

Para além da referência específica ao projecto educativo como elemento estruturador da intervenção educativa preconizada pelas escolas integradas num novo regime de autonomia, gestão e administração, salienta-se ainda a inclusão dos níveis do Pré-escolar e do 1CEB no âmbito da aplicação do regime de autonomia das escolas, pelo Decreto-Lei n.º 43/89 (com a consequente necessidade de estruturar a intervenção educativa conforme os propósitos do projecto educativo), por força da constituição de uma nova ordem de relacionamento entre as escolas.

Questiona-se, mesmo nos nossos dias, se o projecto educativo continua a ser um instrumento burocrático e de corte tecnicista, centrado na planificação em papel em vez de o ser na construção colaborativa, participada e reflexiva de processos de melhoria da escola. Por isso, não esquecemos

¹⁴ As questões da organização escolar como factor de inovação e mudança educativa são tratadas num ponto a seguir. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio, foi alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. Entretanto, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98 (Artigo 1.º). Actualmente, o regime de autonomia, administração e gestão é regulado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

que, para além da prescrição legislativa, a autonomia das escolas, alicerçada na construção do projecto educativo, enquanto condição imprescindível para o seu desenvolvimento (Alonso, 1998a), necessita de meios legais, humanos, técnicos, materiais e financeiros para a sustentar e (re)criar.

Parece-nos, assim, relevante sintetizar algumas das áreas, identificadas por Barroso (1992, p.35), onde a existência do projecto de escola pode ter mais impacto: a) aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino; b) recuperar uma nova legitimidade para a escola pública; c) participar na definição de uma política educativa local; d) globalizar a acção educativa; e) racionalizar a gestão de recursos; f) mobilizar e federar esforços; g) passar do “eu” ao “nós”.

Entretanto, o designio reformista da administração da escola da década de 1990 não parou. Novas dinâmicas tornaram-se visíveis, com implicações nas formas de administração e gestão do espaço escolar, que culminaram com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. No preâmbulo deste articulado, refere-se “a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”¹⁵. Ainda assim, do ponto de vista normativo, o papel atribuído ao projecto educativo mantém-se com as mesmas intenções, usando até das mesmas palavras. O artigo 9.º, sobre os instrumentos de autonomia, refere o seguinte:

O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo entendidos para os efeitos do presente decreto-lei como: a) «Projecto educativo» *o documento que consagra a orientação educativa* do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, *no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais* o agrupamento de escolas ou escola não agrupada *se propõe cumprir a sua função educativa* [itálicos nossos].

– Do Projecto Educativo aos Projectos Curriculares

A partir de um nível político administrativo, onde são formuladas as propostas curriculares amplas, que pretendem estabelecer um modelo educacional e uma referência de trabalho, identificada com a ideia de “currículo básico” (Kirk, 1989)¹⁶, mais ou menos circunstanciada, entramos em “caminhos para a descentralização curricular” (Varela de Freitas, 1995) e de “gestão curricular”

¹⁵ Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário, com consequente revogação do Decreto-Lei n.º 115 -A/98, de 04 de Maio, e do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

¹⁶ Já o referimos, o termo currículo básico, também denominado por «core curriculum», “sugere que, sejam quais forem as experiências de aprendizagem que os alunos levem a cabo, deve haver certas matérias essenciais como núcleo do seu programa de estudos” (Kirk, 1989, p.33). O currículo básico deve ser formado por aquelas actividades ou estudos que todos os alunos devem levar a cabo. O termo implica também que o dito núcleo constitui apenas uma parte do programa completo dos alunos, que pode e deve variar em função dos contextos escolares e dos factores que neles interagem.

(Roldão, 1999), também sob a designação de “flexibilização curricular” (Pacheco, 2000b), que correspondem aos níveis de decisão centrados na escola e nos professores, assumindo um papel decisivo na transformação e concretização dos currículos¹⁷. Estão em causa definições sobre o projecto educativo, o projecto curricular de escola e os projectos curriculares específicos, bem como as relações que se estabelecem entre eles.

Um primeiro conceito evidenciado como elemento estruturador das intencionalidades educativas da escola, do ponto vista normativo, é o projecto educativo. Verifica-se que este documento não é fácil de definir e nem sempre os seus contornos são coincidentes. Uma primeira aproximação à ideia de projecto educativo é apresentada por Costa (1996, pp.23-24), quando refere que é um

[d]ocumento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Carbonell numa longa mas elucidativa citação, refere o projecto educativo como o garante da autonomia pedagógica/curricular e da organização administrativa para a escola pública.

Um projecto educativo inovador expressa finalidades e esperanças no futuro; compartilha histórias e narrativas; objectivos globais relacionados com a personalidade dos alunos, o seu desenvolvimento social e as suas aprendizagens; concepções de vida e formas de lidar com os conflitos; mecanismos de participação democrática das diversas partes interessadas e de tomada de decisões; a forma como a escola se relaciona com a comunidade local; e fórmulas alternativas para mudar a atribuição tradicional dos tempos e dos espaços. Estas diferentes áreas confluem num todo sistémico em que todas as peças se inter-relacionam e integram de forma harmoniosa no conjunto que é a escola. Um projecto de inovação para a escola pública deve ser inclusivo e integrador de todos os alunos, seja qual for a sua procedência social, étnica e cultural, o seu “nível”, necessidades e expectativas educacionais. Tem que ter um olhar atento para a realidade e outro apontando em direcção à utopia; porque não há projecto sem sonho e motivação para o futuro. O carácter público da educação implica o cumprimento de requisitos mínimos para todas as escolas, sem excepção: a igualdade de oportunidades para toda a população escolar com medidas de discriminação positiva para os sectores social e culturalmente mais desfavorecidos; gratuidade da educação e dos serviços básicos complementares; pluralismo democrático e respeito pelos direitos humanos; rejeição de todo o tipo de discriminação por razões sociais, étnicas ou de sexo no acesso e durante a escolaridade; e qualidade da educação. (Carbonell, 2001, pp.81-82)

Assim, o projecto educativo apresenta, para além de um quadro educativo de valores orientador da actividade pedagógica, referências ao modelo de gestão e organização da escola. Esta definição considera também as orientações e os procedimentos curriculares da escola como fazendo parte do projecto educativo. Esta é a posição apresentada em MEC (1989, p.51), referindo-se ao projecto curricular da escola como parte integrante do projecto educativo.

¹⁷ Em Portugal, esta concepção de transformação curricular pressupõe (ver Capítulo III) uma *gestão flexível do currículo* (ME/DEB, 1999a).

O Projecto Curricular de Escola forma parte do Projecto Educativo e é o conjunto de decisões que se tomam no que diz respeito ao que, como e quando ensinar e avaliar. O Projecto Educativo de Escola abarca mais aspectos que os estritamente curriculares. A sua função básica é a de proporcionar um marco global à instituição escolar que permita a actuação coordenada e eficaz da equipa docente. Este marco deve estar contextualizado na situação concreta da escola, propondo soluções para a sua problemática específica. Deve definir-se em relação aos aspectos básicos da educação e estabelecer os grandes objectivos da escola, que orientem e inspirem todas as acções. Deve também explicitar a estrutura e funcionamento dos diferentes elementos da escola.

Do texto anterior, sobressai também uma definição sobre projecto curricular da escola e que este faz parte do projecto educativo: “conjunto de decisões que se tomam no que diz respeito ao que, como e quando ensinar e avaliar”. Por outro lado, a estrutura e o funcionamento dos diferentes elementos da escola também devem fazer parte do projecto educativo. De forma concisa, Del Cármen e Zabala (1991, p.31) referem-se ao projecto curricular como um “conjunto de decisões articuladas, partilhadas pelo corpo docente de um estabelecimento educativo, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didácticas adequadas a um contexto específico”.

Contudo, o que até agora temos vindo a discutir como sendo o projecto educativo é entendido por certos autores como sendo o Projecto de Escola, do qual fazem parte o projecto educativo, o projecto curricular e o projecto organizativo (Alonso, 1996a; Pacheco, 1996).

[A] autonomia curricular da escola passa pela elaboração de um projecto de escola que existe, por um lado, enquanto sentido abstracto ou ideia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional e, por outro, como síntese e corporização dos projectos a que correspondem actividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa (projectos organizativo, educativo, curricular e didáctico). (Pacheco, 1996, p.89)

Por seu lado, Alonso (1996a, p.29), de acordo com os níveis de decisão curricular (verificar, adiante, Figura 5.06), refere que o Projecto de Escola deve responder às seguintes questões:

– *Quem somos?* Opção por um quadro geral de valores que defina o modelo educativo e de cidadania que caracteriza aquela comunidade educativa, com base nas suas características e necessidades (Projecto Educativo). – *O que pretendemos?* Opção por um modelo de cultura e de formação (currículo) a ser desenvolvido de maneira articulada através de um plano de actividades e de experiências educativas (Projecto Curricular). – *Como nos organizamos?* Opção por um conjunto de normas que regulamentem a organização interna da escola e a distribuição de responsabilidades coerentes com a filosofia do projecto e facilitadoras do seu desenvolvimento (Regulamento Interno ou Projecto Organizativo).

Esta proposta traz novos desafios aos professores quanto às decisões a tomar nos contextos escolares. A elaboração do projecto curricular implica assumir opções, das quais salientamos (Alonso, 1996a, 1999, 2001, 2002c; Roldão, 1999, 2003a,b, 2009b; Peralta, 2002): a) definir objectivos gerais de aprendizagem e seleccionar competências a desenvolver que devem servir de referencial

para as decisões sobre as actividades, a avaliação e o progresso dos alunos¹⁸; b) seleccionar e organizar conteúdos, bem como definir critérios para o seu tratamento (interdisciplinaridade, integração, globalização, etc.); c) seleccionar e sequencializar conteúdos por diferentes unidades de tempo como base da calendarização das actividades, organizando-os em unidades didácticas integradoras; d) definir orientações metodológicas, como suporte para as diversas opções individuais, dando coerência às diferentes intervenções; g) definir critérios de organização espacial e temporal no sentido de encontrar as condições adequadas ao desenvolvimento das actividades, em função das necessidades dos alunos; c) seleccionar manuais e materiais curriculares de apoio e consulta; h) seleccionar materiais didácticos a utilizar, de acordo com as actividades propostas, assim como os critérios para a sua organização e utilização; i) decidir sobre o campo das adaptações curriculares, em função das necessidades educativas específicas dos alunos (currículos alternativos, planos de apoio específico, etc.); e) estabelecer critérios de avaliação, os quais servem de indicadores para orientar a avaliação formativa e proceder à avaliação sumativa.

Os projectos curriculares de escola servem de orientação e fundamentação para o desenvolvimento das práticas pedagógicas através da elaboração de Projectos Curriculares Integrados¹⁹ (Alonso, 1996a, 1998a) ou Didácticos (Pacheco, 1996). Estamos perante o nível de planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades educativas. São processos que devem ocorrer a partir das realidades escolares e podem ser adequados a diferentes contextos curriculares, podendo assumir formas mais ou menos abrangentes, consignados à participação de um ou vários professores, no caso de projectos de área ou disciplina, até projectos em que participa toda a comunidade educativa.

Refira-se que o projecto GFC é um sucedâneo genuíno da utilização dos projectos curriculares, pois entendia-se por *gestão flexível do currículo* a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino e aprendizagem, tendo por referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, nomeadamente, com a possibilidade de introduzir componentes locais e regionais no currículo (ME/DEB, 1999a, 2002; Varela de Freitas et al., 2001). Alonso, Peralta e Alaíz (2001, p.62) defendem, no relatório de avaliação do projecto de GFC, que

verificou-se uma progressiva clarificação dos níveis de construção do currículo, definindo-se, ainda que com alguma ambiguidade, as competências da escola no processo de desenvolvimento curricular em que estão incluídos aqueles aspectos que podem ser, na verdade, os instrumentos da mudança: o Projecto Curricular da Escola e o de Turma concebidos como "eixo fundamental de uma escola

¹⁸ Com a Reorganização Curricular (Decreto-Lei n.º 6/2001), abandonou-se a estruturação das aprendizagens por "objectivos mínimos", expressão, a nosso ver, infeliz, para serem consideradas na linha da definição de competências gerais e específicas (ME/DEB, 2001).

¹⁹ Com a análise do referencial do Projecto PROCUR, detalharemos este constructo.

autónoma".

Já com a Reorganização Curricular (Decreto-Lei n.º 6/2001), “no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola”, deviam ser “objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”, o qual devia ser desenvolvido, “em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”. Assim, o projecto curricular de escola, que deve fazer parte e articular-se com o projecto educativo de escola, representa “um maior grau de abertura e de flexibilização em relação ao meso-espço curricular, geralmente habitado pelos normativos da tutela, nos quais se incluem os programas (para serem cumpridos), e também uma abertura ao trabalho participado/colaborativo” (Alonso, Peralta & Alaíz, 2001, pp.62-63).

Contudo, ainda segundo os autores, o projecto curricular de escola pode representar um decréscimo de autonomia do espaço de decisão e adequação das opções do professor, ao que se acresce alguma ambiguidade na definição do projecto curricular de turma. Assim, referem que

representa também uma perda de algum espaço de autonomia do professor que tem, pelo menos aparentemente, que fazer depender o seu projecto curricular de aula (conceito que, aliás, está ausente de todos os documentos) de decisões do colectivo dos professores da turma e da escola, num sistema de hierarquias complexas e rapidamente burocratizáveis, o que poderá, num efeito perverso, ter como consequência o refúgio numa planificação fechada, excessivamente mecanizada e cujos resultados podem ser o oposto do que se declara no plano das intenções. Este sistema pode levar à desmotivação dos professores, pela intensificação do trabalho resultante do excesso de reuniões devotadas à organização dos vários projectos a vários níveis, se os professores tomarem à letra este processo de sucessivos encaixes (“caixas dentro de caixas”) e respeitarem as três preocupações centrais da GFC: diferenciação, adequação e flexibilização. (p.63).

Note-se que os projectos curriculares de escola e de turma, consagrados na Reorganização Curricular, vêm acrescentar novos níveis de planificação e decisão curricular, num espaço onde se sentia já haver uma profusão de dispositivos de regulação e planeamento educativo, como eram os casos do projecto educativo, o plano de actividades, o regulamento interno, os projectos pedagógicos, todos eles resultantes de outros tantos documentos de prescrição da actividade da escola, da sua organização e gestão administrativa, curricular e pedagógica. Assim, resultava pouco claro, até pela ausência de documentos clarificadores, como enquadrar e articular as propostas de projecto curricular de escola e de turma. Esta ambiguidade é traduzida no relatório do “estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico” (Alonso, Peralta & Alaíz, 2006), onde as percepções sobre aquilo que se propunha ser uma inovação se tornou numa

forte tendência para a cristalização e esvaziamento de sentido prático.

Pode-se inferir que, apesar da mobilização, questionamento, investimento e perplexidades que o conceito e implementação do Projecto Curricular tem suscitado nas escolas, verifica-se uma insatisfação crítica com as formas como esta inovação tem sido desenvolvida, perpassando, nos diferentes discursos, alguma descrença e desencanto sobre a sua efectividade na melhoria das aprendizagens, bem como a tomada de consciência da sua progressiva rotinação e burocratização. (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006, p.50)

1.4.2. A (re)estruturação da Organização da Escola

Como podemos verificar pelo que ficou exposto no ponto anterior, a organização da escola como factor para a inovação e mudança educativa, nos dias de hoje, passa pela definição do grau de autonomia da sua intervenção que, por sua vez, deve estar contemplada num documento definidor dos princípios e valores que a orientam – o projecto educativo. Contudo, nem sempre foi assim. E mesmo agora, que está estabelecida uma margem de autonomia para as escolas gerirem os processos administrativos, curriculares e pedagógicos, não é líquido que haja uma transposição de sinal positivo com implicações nas lógicas de inovação e mudança aqui discutidas. É esta evolução ao nível da gestão administrativa, mas sobretudo curricular e pedagógica, que confere um determinado grau de autonomia aos estabelecimentos de ensino, que queremos analisar como factor decisivo para o desenvolvimento de processos de inovação e mudança educacional.

Sarmiento (1996, p.173) refere que, “mais do que a mudança, o que define a escola é essa permanência, que a construiu como instituição social”. Existe uma linha definidora que caracteriza a escola e tende a mantê-la idêntica ao longo dos tempos. São conjuntos de procedimentos e modos de fazer, formas de estar, atitudes perante os contactos a que se obriga a manter, pessoas que nela fazem por (sobre)viver. Tudo alimenta a ideia conservadora e resistente à mudança, aos novos ventos que sopram de fora para dentro. Este sentido da emergência de desígnios de mudança tem levado a escola, com uma postura contrariada e amorfa, ao constrangimento da sua realização sem sentido de pertença (muito aquém da participação e liderança dos processos de mudança de forma voluntária e autónoma). Mesmo assim, “no seu interior, todos os dias há quem procure reinventar o quotidiano, dispor-se para desregular o estabelecido e inaugurar os trajectos para outros modos de ser”.

A concepção da escola como comunidade educativa apresenta-se hoje em dia como uma das mais fecundas propostas para a superação do modelo tradicional de escola. De facto, conforme referem Sarmiento e Ferreira (1999, p.92), “desde John Dewey – e mais remotamente desde Rousseau –, que a defesa de uma concepção comunitária da educação se inscreve no pensamento dos pedagogos e educacionalistas e se apresenta como uma solução organizacional para um modelo

alternativo de escola”. Trata-se, nas palavras de Formosinho (1989, 1991a) de uma nova concepção para a escola, ou seja, a passagem de um modelo ainda em vigor, a escola como “serviço local de estado”, contraposto com um modelo de escola a propor, a escola como “comunidade educativa”.

Tendo como referência as expressões de Formosinho (1989, 1991a) para diferenciar as concepções de escola, Azevedo (1996) propõe a designação de “centro local de educação” para a escola como “comunidade educativa”. Este autor utiliza ainda outras expressões para se referir às concepções de escola em causa. Por um lado, fala em “escola enclave” para aludir a uma instituição fechada sobre si mesma, auto centrada e auto regulada, apenas aberta às normas internas, às orientações superiores, em contraposição com uma “escola charneira”, que se abre e aceita correr riscos de diálogo com as culturas locais; por outro lado, fala de “hegemonia” e de “parceria” para confrontar as representações e as práticas sociais adoptadas pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares face à sociedade.

As concepções de escola evidenciadas e os seus pressupostos encontram-se sistematizados no Quadro 6.01. Em relação ao ICEB, salientamos que a tradição tem sido, desde longa data, a perpetuação de uma escola sem identidade própria, sem recursos, ao serviço de uma entidade central, dirigida de fora, ou seja, na ideia de Azevedo (1996), um serviço periférico sem direcção interna, pela simples razão de que não dispõe de autonomia. Embora as recentes evoluções legislativas tendam a contrariar esta realidade, a verdade é que as escolas encontram-se ainda significativamente marcadas pelo peso da tradição e a aprendizagem de uma nova ordem organizacional, pautada pela autonomia pedagógica, curricular e administrativa, não se impõe pela força da letra legislativa.

Quadro 6.01 – Concepções de escola e seus pressupostos (Formosinho, 1989, 1991a)

	CONCEPÇÕES/PRESSUPOSTOS	SERVIÇO LOCAL DE ESTADO	COMUNIDADE EDUCATIVA
Modelo Político e Administrativo	Concepções de democracia	Democracia representativa	Democracia participativa
	Elemento sócio-político presente	Estado	Estado e sociedade civil
	Modelo geral de administração pública	Modelo centralizado	Modelo descentralizado
	Modelo de administração das escolas	Modelo centralizado (concentrado ou desconcentrado)	Modelo descentralizado e profissional
Modelo de Administração das Escolas	Âmbito da comunidade	Comunidade de professores, funcionários e alunos	Comunidade de todos os interessados no processo educativo
	Autonomia da escola	Escola sem autonomia dirigida pela administração central	Escola com autonomia dirigida pela comunidade educativa
	Direcção da escola	Serviços centrais	Conselho de direcção da comunidade
	Prestação de contas	Administração central Inspecção	Comunidade educativa Administração regional, Inspecção
	Tipo de responsabilização	Burocrática	Democrática
Modelo de Professor	Concepção do professor	Funcionário público	Profissional
	Ética do professor	Dever de obediência ao Estado	Relação com o cliente

O princípio da alteração da natureza e modalidades das relações entre o estabelecimento de ensino e a comunidade local em que o mesmo está inserido visa estabelecer relações de carácter mais interactivo e surge associado a críticas ao funcionamento da instituição escolar, apelidada de demasiadamente centralista, com práticas burocráticas, meramente administrativas e técnicas, deixando de lado aspectos de primordial importância e que dizem respeito ao cerne da sua existência – os aspectos pedagógicos e didácticos. O pano de fundo desta mudança tem sido discutido desde há muito e tem como intenção a “abertura” da escola à comunidade local, e surge plasmada quer nas práticas pedagógicas e nas formas de gestão da escola, quer nas políticas de gestão dos equipamentos educativos. Este processo de abertura deve ser entendido como uma estratégia de mudança da própria instituição escolar, que deve deixar de ser um mero “sistema de repetição de informações” para passar a ser um “sistema de produção de saberes” (Canário, 1992a,b, 1996).

Por outro lado, Canário (1992a) alude à pertinência da abertura à comunidade local, apresentando quatro argumentos, a saber: 1) *Educação e desenvolvimento*. Uma escola aberta e interactiva com o contexto social é condição necessária para que seja possível uma implicação directa da população nas questões de educação. 2) *Gestão integrada de recursos*. O reconhecimento do carácter polivalente e multifuncional dos recursos educativos, bem como a necessidade de otimizar a sua utilização, conduz à definição de políticas de gestão integrada de recursos (nomeadamente equipamentos), no quadro de políticas educativas integradas a nível local. 3) *Educação permanente*. A necessária articulação, integrada, do escolar e do extra-escolar, da formação inicial e contínua, do mundo do ensino com a educação de adultos, concretiza-se através de políticas integradas de intervenção educativa, a nível regional e local, que não são compatíveis com escolas telecomandadas por decretos e circulares a partir dos órgãos centrais do sistema de ensino, divorciadas da realidade e das instituições locais. 4) *«Eficácia» da escola*. A promoção do sucesso escolar passa por estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem e se adequem aos contextos culturais presentes na escola, que sejam, portanto, pertinentes e significativas para os alunos.

Inserir na administração das escolas a metodologia de projecto insere-se num movimento amplo de evolução das teorias e modelos de gestão das organizações. Segundo Barroso (1992), o projecto de escola surge como confluência de dois movimentos que têm alterado a administração da educação: 1) o reforço das competências e da autonomia da escola, tornando-a progressivamente o centro da acção educativa; 2) a preocupação pela promoção e controlo da qualidade da escola.

No que diz respeito à (re)estruturação do marco organizativo como factor para a promoção de processos de inovação e mudança nos contextos escolares, Vilar (1993) chama também a atenção

para o “ambiente escolar” que configura a forma como se planifica e desenvolve o currículo. Elemento decisivo neste ambiente escolar é o princípio da interacção escola/comunidade, porque “sublinha o primado do contacto directo com a realidade, da transacção ou coordenação inseparável do sujeito e do objecto de experiência, da criança e do meio, na explicação da sua conduta e no desenvolvimento da sua personalidade” (Medina, 1989, cit. por Vilar, 1993, p.71).

Vilar (1993) refere dois factores para o sucesso da escola como contexto de inovação e mudança: “maior versatilidade” e “criação de uma escola comunitária”, no sentido de assumir-se como instituição dinamizadora da educação e do desenvolvimento cultural da comunidade. A “escola comunitária” tem subjacente a predisposição de “abertura” da escola, promovida por diferentes factores sistematizados em quatro categorias (Moreno, 1989, cit. por Vilar, 1993, pp.83-84): 1) *didáctico-organizativos* – organização de novos ambientes de ensino e de aprendizagem, procura de uma maior coerência entre o trabalho da escola e a acção educativa da comunidade, necessidade de desenvolver de forma sistemática aspectos da personalidade do aluno não contemplados no currículo formal; 2) *sócio-pedagógicos* – luta contra o insucesso escolar de origem sociocultural, tendência da sociedade actual para fomentar a educação permanente; 3) *económicos* – subutilização do edifício escolar, incremento da procura de instalações escolares por diferentes grupos da comunidade, cedência de espaços comunitários para o trabalho escolar; e 4) *demográficos* – procura de soluções para a mobilidade dos pais e para a necessidade de espaços adequados à função educativa.

Por fim, a abertura ao meio apresenta matizes dependentes dos ritmos dos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, Hargreaves (1982, pp.114 e segs.) propõe quatro modalidades de abertura ao meio: 1) a escola que procura desenvolver a democratização interna através da estimulação do espírito democrático; 2) a escola que promove e dinamiza a participação activa dos agentes educativos e culturais da comunidade, nomeadamente a participação dos pais; 3) a escola que se revê como o palco da vida comunitária, permitindo que, para além dos alunos, outros actores da comunidade participem nas actividades curriculares; e, por fim, 4) a escola que centra e estrutura o currículo em função da realidade comunitária, assumindo-o como uma autêntica opção cultural.

– Da Autonomia da Escola Pública em Portugal

Uma análise sobre o EB em Portugal (Lemos Pires et al., 1989) e as alusões ao percurso legislativo do pós 25 de Abril de 1974 (Formosinho & Machado, 1999) sobre questões da organização e administração escolar relacionadas com o grau de autonomia, evidenciam um alheamento significativo das políticas educativas de realidades como o Ensino Pré-escolar e o 1CEB, apesar do

período de Reforma do Sistema Educativo, consignado a partir da LBSE. As recentes alterações da gestão escolar reforçam, sob o lema da “autonomia decretada”, segundo Lima (2004, 2009, 2010), uma conglomeração “musculada” e uma “autonomia gerencialista”, sendo que, neste sentido, “à ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições” locais do Estado centralista²⁰. Numa entrevista concedida à Federação Nacional dos Professores (FENPROF), o autor refere que

[n]ovas formas de regulação da educação emergem, com destaque para os conceitos de supervisão estatal e de metaregulação, ao nível dos quais a ‘gestão democrática’ e a colegialidade nas escolas tendem a ser vistas como utopias políticas herdadas da revolução e como irracionalidades de gestão; neste quadro, o ‘gerencialismo’ significa mais gestão para menos democracia. (Lima, 2010, p.2)²¹

Nos estabelecimentos do ensino pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário coexistiram, até à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, dois modelos de gestão: o modelo de “gestão democrática”²² e o “modelo de direcção, administração e gestão”, que decorreu em algumas escolas e áreas escolares em regime de experiência pedagógica (Decreto-Lei n.º 172/91). O primeiro modelo funcionou como instrumento de recusa do controlo político ideológico, administrativo e pedagógico do regime anterior e de afirmação do princípio da democratização do ensino (Costa, 1996). Apesar disso, sofreu críticas que foram tidas em conta no momento de estabelecer as orientações para a administração educativa, consignadas no Capítulo VI da LBSE. Princípios como o da participação, interligação comunitária, descentralização e autonomia foram consagrados no referido articulado. Desta dinâmica dos parceiros educativos e sociais nasce o novo modelo consignado no Decreto-Lei n.º 172/91, onde se previa “a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios”, garantindo ao pré-escolar e ao 1CEB, até então ignorados ou esquecidos, a inclusão no sistema, no respeito por princípios de participação e democraticidade ao nível da direcção, gestão e administração das escolas. Contudo, esta foi uma experiência limitada, pois, exceptuando algumas escolas que participaram num regime de experimentação, continuou-se a viver em paralelo com uma realidade esmagadora, definida pelos

²⁰ A excepção a esta regra constitui-se com a “escola a tempo inteiro” (Guimarães, 2009; Faria, 2010; Reis, 2010), que, a partir de 2005, dá cobertura um diversificado conjunto de medidas a que se assiste no 1CEB em particular. Dessas medidas, entre outros aspectos, destacamos (ver o Capítulo III): reorganização e requalificação da rede escolar, em particular no 1CEB e na educação pré-escolar; programa de generalização do ensino do Inglês no 1CEB e definição de orientações relativas à organização das AEC (ME/CAP, 2008; Abrantes, Campos & Ribeiro, 2009); desenvolvimento do PNL; desenvolvimento de Programas Nacionais de Formação Contínua de professores nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Experimentais; concretização do PAM (Matthews et al., 2009).

²¹ Assim, conforme refere o autor, a “avaliação, das escolas dos professores e dos alunos, é transformada num instrumento de controlo, garantindo a mensuração, comparação e hierarquização, a partir das quais se legitimam orçamentos competitivos, contratos de performance, mercados internos, lideranças fortes de tipo unipessoal, concorrência entre distintos fornecedores de educação e formação. A autonomia das escolas é, consequentemente, entendida como um instrumento ao serviço de distintos projectos educativos em concorrência, uma autonomia sistematicamente aferida em termos de padrões estabelecidos centralmente, uma autonomia merecida e conquistada em ambiente de competitividade, uma vez que «competir para progredir» é um dos lemas de referência” (p.2) (ver o sítio «http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_4898/Doc/FENPROF_4898.pdf», consultado em Agosto de 2010).

²² Despacho n.º 40/75, de 08 de Novembro, para as então escolas primárias, depois, com a Reforma do Sistema Educativo, escolas do 1CEB; e Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, entretanto substituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, para as escolas preparatórias e secundárias de então, agora escolas do 2.º e 3CEB e do ensino secundário.

regulamentos anteriores. Assim, salvo raras exceções, os estabelecimentos de ensino do pré-escolar e do 1CEB continuaram com os horizontes coarctados no que diz respeito ao gozo de um regime de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

Em coerência com o programa de intensificação da autonomia das escolas, o ME solicitou um estudo prévio (Despacho n.º 130/ME/96, de 08 de Julho) a João Barroso (1996b, pp.29-34), que consagrou o reforço da autonomia das escolas no contexto da territorialização das políticas educativas. Essa autonomia deveria ser orientada por princípios que a permitissem desenvolver-se de forma gradual, sustentada e diversificada, assumindo um modelo do tipo contratual, no quadro de um processo de descentralização, e que comprometesse as partes envolvidas nos objectivos estabelecidos, nos resultados esperados e na implementação dos meios necessários, a aferir por uma avaliação que contribuísse para os ajustamentos no desenvolvimento de uma pedagogia da autonomia.

A matriz organizacional das escolas proposta por Barroso (1996b) teve a intenção de abranger os estabelecimentos de educação do pré-escolar e do 1CEB. Para Formosinho e Machado (1999) o relativo esquecimento destas realidades educativas explicava-se pela incompatibilidade do princípio de participação com a manutenção de uma “rede dispersa e fragmentada de unidades”, até há bem pouco tempo, na sua grande maioria, de reduzida dimensão. Contudo, esperava-se que a estratégia de agrupamentos de estabelecimentos do pré-escolar e do 1CEB (impulsionada a partir do Despacho Normativo n.º 27/97, de 02 de Junho) permitisse a construção de unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia (Formosinho & Machado, 1999, p.115)²³.

Chega-se, assim, ao quadro legislativo onde se pretendia enquadrar todos os estabelecimentos de ensino numa nova ordem jurídica na relação das escolas com a administração, a contratualização da autonomia através dos agrupamentos de escolas. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 foi a primeira referência legislativa generalizada próxima do espírito da Reforma do Sistema Educativo. Procurou promover um espírito diferente da imposição uniforme, optando por um quadro legal de referência, onde as escolas dispunham de margens de autonomia na consagração das soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades dos contextos de inserção, sem prejuízo da adopção de regras gerais a todas as instituições escolares (Lemos & Silveira, 1998).

Apesar do movimento renovador nas escolas com a edificação de “agrupamentos de escolas” de

²³ A concretização de “agrupamentos horizontais” foi uma realidade efêmera, pois a administração central depressa inviabilizou esta tipologia, fazendo imperar o modelo vertical, onde a “centralidade” territorial das escolas EB23 se tornou numa centralidade administrativa, relegando os outros níveis de ensino para posições de alguma subordinação.

“geometria variável”²⁴, a lógica da verticalização e da concentração foi imposta quase de uma forma generalizada, que o Despacho n.º 13313/2003, de 08 de Julho, veio consagrar, tornando-se na principal solução desconcentradora da administração escolar, contrariando o estabelecido na LBSE e expresso no Decreto-Lei n.º 115-A/98. O referido Despacho impôs unilateralmente um dado modelo de “agrupamento das escolas”, imposição interpretada de forma escrupulosa pelos serviços da administração do ME, no redesenho das estruturas de governação das escolas portuguesas. De acordo com Lima (2004), neste processo do discurso político sobre a “autonomia escolar” de duvidosa efectivação, devido a políticas de recentralização do poder,

[n]ão surpreende portanto que, a vários títulos, as conclusões do estudo de avaliação posteriormente dirigido por João Barroso esteja, em termos críticos, para o Decreto-Lei n.º 115-A/98 como o relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação esteve para o Decreto-Lei n.º 172/91. Não é possível, como se concluiu em ambos os casos, decretar retoricamente a autonomia das escolas, promover alterações nas designações e composições dos órgãos de gestão e na estrutura organizacional, instituir a possibilidade da assinatura de «contratos de autonomia» de 1.ª e de 2.ª fases e, em simultâneo, manter inalterada a tradicional política centralista e a mesma estrutura orgânica do Ministério. Se a política não muda, o aparelho centralizado da administração escolar permanece, ainda que possa registar alterações de morfologia²⁵.

O passo seguinte desta lógica, nas palavras do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, foi “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”. Estava, assim, preparado o caminho para a nova ordem jurídica do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, fundamentado em três princípios básicos, conforme refere-se no seu preambulo: “em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino”; “em segundo lugar, com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”; “finalmente, o presente decreto-lei corresponde a um terceiro objectivo: o reforço da autonomia das escolas”.

Ainda conforme o referido no referido Decreto-Lei, “convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação”.

²⁴ Tanto quanto à dimensão (número de escolas e alunos), como quanto aos níveis de ensino, sendo consagrada a possibilidade de “agrupamentos horizontais”, para estruturas com pré-escolar e ICEB, e de “agrupamentos verticais” onde se integram os diferentes níveis do ensino básico e o pré-escolar.

²⁵ Ainda segundo Lima (2005), a “estratégia de desconcentração radical é acompanhada por novos instrumentos de gestão da informação que vêm sendo desenvolvidos há já vários anos, configurando uma situação de taylorismo informático que cava um ainda maior fosso entre a concepção e a execução, reduzindo frequentemente os órgãos de gestão escolar a simples dispositivos ao serviço da burocracia central para quem mais e melhor informação possibilitam maior controlo”.

Contudo, ao contrário desta afirmação, Lima (2009, p.3) refere algo bem diferente: “considero que o novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares, através de uma aposta numa gestão unipessoal, que reforça muito a figura do Director”. Assim, “de substantivo, não se deverá contar com nada de novo relativamente à autonomia e democracia nas escolas, pelo contrário”. O autor vai ainda mais longe, ao considerar que se trata de uma mudança, portanto, que não vem alterar o substancial porque

não é possível uma escola mais democrática, mais autónoma e mais participativa se a lei orgânica do ME continuar a mesma. Não há uma transferência significativa de competências relativamente às escolas, e desse ponto de vista o novo regime é uma desilusão e mera retórica. Objectivamente, o ME não está preparado, do ponto de vista político e administrativo, para transferir mais competências para as escolas. Creio que, nesse caso, não se justificaria alterar o 115-A de 1998. (Lima, 2009, p.3)

Por fim, Lima (2010, p.1), na mesma entrevista concedida à FENPROF, atrás citada, refere que

os agrupamentos representam um novo nível no reforço de centralização. A lógica dos agrupamentos poderia ter sido interessante, conduzida de outra forma; a que temos é uma visão tecnocrática, centralizadora. Criaram, na verdade, um novo nível de centralização...

É interessante ver como os profissionais se referem ao Agrupamento. Quando vão à sede, dizem “vamos ao Agrupamento”...Eles estão na escola e, quando precisam, vão ao agrupamento, quer dizer: vão à sede do agrupamento...

Agora, é possível acabar com as Direcções Regionais! O poder central controla tudo através das plataformas de controlo informático. O Director está na sede do Agrupamento e é o rosto estampado do Ministério da Educação, não é o rosto da escola.

A celebração das “Cartas Educativas” (Decreto-Lei n.º 7/2003) entre municípios e as DRE (ver Capítulo III), para lá de outros aspectos contratualizados, iniciou um processo de ajustamento anual da rede escolar e conseqüente criação, extinção e transformação de escolas, sobretudo com repercussões ao nível do parque escolar do 1CEB (Portaria n.º 127-A/2007). Como é do conhecimento público, o ano lectivo de 2010/2011 encerra sobre o estigma de políticas anunciadas, mas de contornos pouco definidos, onde se enquadra o seguimento do encerramento de centenas de escolas, a propósito da dita reorganização da rede escolar e da constituição de unidades orgânicas escolares de uma dimensão mais alargada, que se convencionou chamar de “mega-agrupamentos”.

Na letra da lei, dispõe-se actualmente de um quadro conceptual e de uma definição legislativa que permitiria falar da existência, no Sistema Educativo Português, de uma nova concepção de escola – a *escola comunidade educativa* (Formosinho, 1989), no seio da qual o projecto educativo, enquanto expressão e concretização do exercício de autonomia da comunidade, constituiria peça fundamental da construção do edifício escolar. Contudo, os sinais atrás apontados têm sido interpretados como contrários a esta lógica, fazendo crer mais na imposição de critérios administrativos e economicistas, fazendo, uma vez mais, temer pela propalada autonomia da escola.

O último objecto desse receio encontra-se plasmado na RCM n.º 44/2010, de 14 de Junho, onde se explicita as intenções acima referidas: “concentração de alunos em centros escolares”; “encerrar, até ao final do ano lectivo de 2010-2011, aquelas escolas cuja dimensão prejudica o sucesso escolar dos seus alunos”; “promover condições para a criação e consolidação de unidades de gestão que integrem todos os níveis de ensino”²⁶. Muitas outras frases completam o sentido destes objectivos numa perspectiva, diríamos, salutar (como não poderia deixar de ser!); de facto, não se questiona as “intenções”, mas o que está para lá das mesmas, relacionadas com as políticas concretas quanto às formas e às consequências das mesmas, muitas vezes por acautelar.

Resta verificar, porventura desejando, que a definição normativa não seja um entrave à necessária interiorização e assimilação dos princípios da autonomia escolar. Pelo contrário, que seja possível passar da determinação legal para a acção concomitante com o espírito da autonomia, da participação e da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Resta perscrutar, de acordo com as intenções normativas reguladas, se o Ministério da Educação abandona práticas administrativas centralistas, ou se, ao invés, legitima as denúncias de não criar soluções e ter laivos de autoritarismo.

Como os problemas mais típicos e complexos da “escola de massas” exigem soluções políticas e organizacionais diversas e contextualizadas, única forma de responder positivamente à crescente diversidade das escolas públicas e dos seus alunos, o centralismo revela-se inconsequente em termos educativos e pedagógicos, assumindo dimensões autoritárias, próprias de uma oligarquia que, por definição, é incapaz de corrigir os seus erros e de se descentrar das suas lógicas de controlo. À ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições. (Lima, 2010, p.1)

1.4.3. A Formação dos Professores Enquanto Agentes da Inovação

A escola comunidade, aberta ao meio, orientada por um projecto educativo que fundamenta e dá sentido às suas intervenções, enquanto espaço privilegiado da mudança e inovação, que temos vindo a analisar, faz emergir novos desafios para os quais os professores necessitam de se preparar convenientemente, sob pena de não estarem aptos a satisfazer esses propósitos que os tempos modernos solicitam às escolas. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna, dependentes dos tempos de mudança (Hargreaves, 1998a, 2004; Lopes, 2002), traduzem-se, como vimos, em novos desafios que, segundo Alonso (1998a), estão bem representados em algumas das metáforas actualmente utilizadas, tais como: “o professor como investigador”, “o professor reflexivo”, o professor como “construtor do currículo”, o professor “agente de inovação”, “mediador de currículo”,

²⁶ O referido normativo aponta para os seguintes objectivos: “a presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir três objectivos. Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos”.

“colegas em desenvolvimento curricular”, por contraposição a outras que entendem o professor como “consumidor de currículo” ou como mero “executor de programas”.

De facto, para gerar processos inovadores na escola, torna-se necessário satisfazer um conjunto de condições propiciadoras da própria inovação curricular. Por mais que se trabalhe noutros sentidos, a formação inicial dos professores e o acompanhamento ao longo da sua actividade profissional (Alonso, 2006, 2007a,b) surgem como a pedra de toque sem a qual qualquer tentativa, por mais sustentada que seja, está condenada ao insucesso. Vilar (1993) chama precisamente a atenção para o problema, defendendo que o professor, enquanto profissional autónomo na planificação e desenvolvimento do currículo, deve estar em permanente actualização, numa perspectiva de formação ao longo a vida.

Ora, de entre essas condições, e enquanto estratégia fundamental para a (re)criação de uma atitude «aberta» à inovação e à mudança, ressalta a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, já que é a estes que compete, aliás, adoptar decisões seguras e fundamentadas em benefício directo da aprendizagem dos alunos e, indirectamente, em benefício da comunidade como um todo. Por outro lado, se aceitarmos o princípio de que os professores devem ser profissionais autónomos na planificação e desenvolvimento do currículo, em vez de serem seus meros transmissores «neutrais», então, a consideração da necessidade da sua sistemática actualização, tanto do ponto de vista científico como pedagógico-didáctico, converter-se-á na base legitimadora dos «programas e metodologias» da respectiva formação e aperfeiçoamento. (Vilar, 1993, pp.54-55)

Fullan (1997, pp.80-81) refere-se às novas exigências que se colocam aos professores enquanto agentes dos processos de inovação e mudança. Esses requisitos são discutidos pelo referido autor a partir de sete componentes inter-relacionadas:

- 1) Em primeiro lugar, os professores devem procurar um compromisso pessoal com princípios e propósitos morais, tornando-os mais activos e visíveis na orientação da sua acção educativa.
- 2) Os professores devem intensificar de forma substancial o seu conhecimento e competência profissional. Devem trabalhar de uma forma contínua numa visão pessoal que tem em conta os propósitos morais e um cada vez mais sofisticado conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as relações cada vez mais estreitas entre a teoria e a prática. Torna-se vital o desenvolvimento de um melhor conhecimento e competência profissional, tendo em conta a complexidade e diversidade de problemas educativos que se colocam aos professores nos contextos escolares.
- 3) Relacionado com as duas primeiras componentes, os professores devem estar permanentemente conscientes e informados sobre relações entre os propósitos educativos ao nível da escola e outros temas relacionados com a política educativa e o desenvolvimento social.
- 4) O professor deve participar de forma produtiva em processos interactivos e colaborativos com outros professores, administradores, pais e outros agentes da comunidade, procurando concretizar a visão e os propósitos educativos que advoga e evitar os perigos de uma colegialidade artificial.

- 5) O professor deve trabalhar em novas estruturas educativas que incluam os estudantes, equipas de professores e que proporcionem tempos de planificação comuns, promovam a relação com os pais e a comunidade e facilitem a participação em redes de aprendizagem.
- 6) Com vista a conseguir concretizar as ideias anteriores, os professores (individual e colectivamente) devem desenvolver, de forma continuada, hábitos e capacidades de aprendizagem e de pesquisa, procurando sempre novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho.
- 7) Por último, e acima de tudo, os professores devem envolver-se nos mistérios e nos altos e baixos da complexidade dinâmica dos processos de mudança mesmo que, por vezes, as coisas não corram pelo melhor apesar dos esforços desenvolvidos.

Marcelo (1999, pp.136 e segs.), nas reflexões sobre a problemática do desenvolvimento profissional dos professores, refere que a conceptualização da função dos mesmos deve ser enquadrada nos conceitos de escola e de currículo, enquanto, respectivamente, contexto de acção e espaço de intervenção. O autor preocupa-se, sobretudo, com o problema do desenvolvimento curricular enquanto tarefa fundamental da intervenção profissional dos professores. Esta tarefa tem sido desvalorizada nas políticas curriculares uniformes e centralizadas, atribuindo ao professor um papel de mero “executor” e “mediador acrítico” dos programas e outros materiais curriculares, normalmente executados fora do seu contexto de acção.

A escola gestora da sua autonomia nas decisões curriculares e virada para os contextos específicos, através da elaboração de projectos educativos/curriculares que enquadram a singularidade das comunidades locais, reflecte um novo papel dos professores (Marcelo, 1999). Este passa da mera execução acrítica, própria dos modelos curriculares centralizados, burocráticos e de racionalidade técnica, para a mediação ou interpretação crítica, identificada com propósitos dos modelos curriculares descentralizados, de racionalidade prática e crítica, e, por isso, com decisões curriculares centradas nas escolas e nos professores, num contexto de inovação e mudança (Alonso, 2004a,b).

Esta alteração profunda no desempenho da profissionalidade docente, entendida como o “desenvolvimento do saber e da competência do professor” (Alonso, 1991), requer novas formas de pensar a formação inicial e contínua dos professores. Como argumenta Flores (2000b, p.148),

os estudos curriculares que apontam para uma intervenção mais activa do professor no processo de desenvolvimento do currículo, outorgando-lhe a função de agente participante, de decisor e de investigador, contribuíram para a emergência de novas formas de encarar a formação de professores que ultrapassam a linha da racionalidade técnica.

Tejada (2008, pp.320 e segs.), ponderando sobre o papel do professor na inovação, reflecte sobre as características do perfil do professor investigador-inovador. O professor move-se, hoje em dia,

numa realidade em permanente alteração e dentro de um quadro de reforma dos sistemas educativos, sendo a definição dessa realidade um elemento fundamental para identificar o modo de conceber a actuação do professor. Assim, o autor (p.322) considera que a realidade influencia o modo de agir do professor em função: a) da *necessidade de mudança*, o que implica uma modificação de atitude e a aquisição de novas competências profissionais; b) da *aplicação prática da investigação-acção*, como elemento de melhoria da própria prática profissional e, por inerência, da inovação; c) do *trabalho de equipa* (as exigências do desenvolvimento curricular não são compatíveis com o professor isolado na sala de aula), o que exige novas destrezas sociais, com alterações ao nível da concepção de escola, do seu sistema relacional, valorativo e estrutural; d) da *existência de outros protagonistas*, como a família, os meios de comunicação social, outros profissionais, com os quais precisa de relacionar-se; e) da *presença de outros meios*, como as TIC, que permitem libertar o professor da rotina, abandonar perspectivas memorístico-tradicionais.

Refutando a imagem incompatível do professor como executor de projectos de inovação, contrária à essência da inovação e do papel do professor na mesma, em face das condições da realidade com a qual é confrontado, somos levados a pensar na necessidade de trabalhar com uma concepção de professor como investigador-inovador das práticas na escola. Ainda assim, podemos pensar num perfil que emana de uma vontade explícita das reformas dos sistemas educativos, como uma demanda exógena, tendente a definir o “novo profissional”, entre outros, nos seguintes termos: espírito inovador, flexível, trabalho de equipa, conhecimentos tecnológicos, consciente da profissão, responsável e comprometido. Para lá desta definição, afirma Tejada (2008, p.322), “o novo profissional, com maior equilíbrio e reconhecimento social, deve desenvolver uma actividade crítica em relação à sua forma de ensinar, contrastar a teoria e a prática educativas a partir do estudo reflexivo e desenvolver atitudes colaborativas”. Isso implica e integra um largo e complexo conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes, das quais nomeamos algumas que Tejada (2008, pp.322-24) considera mais relevantes: conhecimento do contexto; capacidade de reflexão sobre a prática; atitude autocrítica e avaliação profissional; capacidade de adaptação às mudanças; tolerância à incerteza, ao risco e à insegurança; capacidade de iniciativa e tomada de decisões; poder/autonomia para intervir; trabalho de equipa; motivação de auto-aperfeiçoamento; compromisso ético e profissional.

De acordo com o perfil traçado, a formação de professores deve mostrar-se capaz de trabalhar no sentido de preparar os professores para os processos de inovação. Marcelo (1999, pp.27 e segs.) alinha um conjunto de princípios da formação para a inovação (ver Capítulo IV): conceber a formação como um contínuo; integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento

curricular; ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; articular e integrar a formação em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares com a formação pedagógica; integrar a teoria e a prática na formação; promover o isomorfismo formativo; estimular o princípio da individualização na formação.

Aos princípios enunciados, que “possibilitam ao professor deixar o papel de mero consumidor de conhecimento para converter-se num gerador do mesmo e actuar como agente de mudança em lugar de sujeito da mesma”, Tejada (2008, p.326) complementa-os na lógica de promover a formação para a inovação: *perfil flexível*, tendo em conta as necessidades de actuação, reconversão e mudança de níveis; *formação inicial* como primeiro passo da vida profissional; *formação permanente* em relação com a realidade profissional; *equilíbrio entre conteúdos* científicos, psicopedagógicos e didácticos; *competência* entre instituições de formação (centralização – descentralização); o receptor da formação permanente não é o professor individual, mas antes a *instituição educativa*; *integração* de assessores externos na instituição formativa (eliminando paternalismos ou outras atitudes); projecto formativo como consequência da *prática* (resposta a necessidades e solução de problemas); *interconexão* entre instituições formativas, de apoio, de recursos, etc.; prover *espaço e tempo* para a formação.

A partir de uma revisão bibliográfica aturada, Alonso (1998a, pp.323 e segs.) refere que o papel dos professores como mediadores ou interpretadores inevitáveis do currículo pode ser conceptualizado de três maneiras, conforme o grau de autonomia, de reflexão e de participação individual ou colectiva dos mesmos no processo de mediação: 1) o professor como *implementador, executor ou mediador técnico*; 2) o professor como *agente de desenvolvimento curricular*, como *implementador activo* ou como *mediador reflexivo*; e 3) o professor como *colega em desenvolvimento curricular*, que intervém em processos de *gestão participada* ou de *mediação partilhada do currículo*. Vejamos com algum detalhe como se caracteriza cada um destes diferentes papéis desempenhados pelos professores.

A ausência de mediação por parte do professor é apenas uma construção retórica, pois, mesmo que a administração não incentive a participação activa do professor nos processos de desenvolvimento curricular, essa aparente neutralidade e linearidade do papel do professor acaba por ser uma concepção meramente teórica, pois a mediação no plano prático torna-se inevitável. A diferença faz-se ao nível do tipo de mediação realizada, como sugerem Alonso e Branco (1989, p.21).

Ainda que o poder político dê ao professor um papel passivo no processo de desenvolvimento curricular, na realidade, e, dada a complexidade, indeterminação e singularidade das situações educativas, o professor vê-se necessariamente obrigado a desempenhar um papel activo de mediador entre o currículo e as características e necessidades idiossincráticas dos alunos e do contexto ecológico real em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem. Mas esta mediação inevitável pode ser para bem ou para mal, pode ser uma mediação reflexiva, crítica e baseada no

conhecimento e na pesquisa ou, pelo contrário, pode transformar-se numa mediação acrítica, rotineira, e reprodutora.

O professor como *implementador*, *executor* ou *mediador técnico* das propostas curriculares concebidas fora do seu contexto de decisão, atribui um papel passivo, acrítico e reprodutor daquilo que foi prévia e hierarquicamente definido. Atentemos nas palavras de Alonso e Branco (1989, p.22) para verificarmos as características desta mediação técnica.

[O] ensino é considerado como uma ciência da qual derivam, de forma directa, normas e técnicas para aplicar no processo de ensino-aprendizagem, sem ter em conta as características singulares de cada contexto educativo. Esses contextos educativos são vistos, não como realidades sociais e políticas, mas como realidades «neutras». Assim, um bom professor é, portanto, um bom executor, conhecedor das destrezas e regras, as quais aplica com rigor.

Em relação com o currículo, o que se exige ao professor técnico é que conheça os programas emanados da administração central e que os aplique, na sala de aula, através de processos rigorosos de planificação, execução e de controlo dos resultados.

Por outro lado, o professor como agente de *desenvolvimento curricular*, como *implementador activo* ou como *mediador reflexivo*, é caracterizado da seguinte forma²⁷:

Em oposição ao professor «consumidor» ou «executor» de *curricula* definidos verticalmente segundo um modelo tecnológico, o professor investigador exerce uma mediação activa, crítica e criativa sobre o currículo, mediante processos de experimentação e investigação, ou seja, a partir da observação e diagnóstico das situações práticas, toma decisões racionais e adequadas para resolver os problemas que se lhe vão apresentando. Para esse efeito necessariamente deve adequar, modificar e, por vezes, criar o currículo. (Alonso & Branco, 1989, p.24)

Por fim, Alonso (1998a, p.324) acrescenta uma terceira perspectiva para encarar o papel dos professores. Esta ultrapassa a natureza individualista existente nas duas concepções anteriores, que se torna num entrave para a inovação, pois “requer esforços articulados e partilhados nos contextos culturais e organizacionais das escolas, entendidas como unidades de mudança”. Surgem, assim, perspectivas que colocam a ênfase do papel do professor na “mediação partilhada do currículo” (Alonso, 1994c), na “reflexão e gestão participada dos currículos” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997; ME/DEB, 1999a; Roldão, 1999, 2003a,b), que acentuam a relação entre o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento da instituição escolar, reflectidas nas seguintes palavras.

Trata-se de intervir sobre as condições de funcionamento das instituições educativas, incentivando um tipo de organização e de clima que favoreça a mediação partilhada e participada do currículo, superando a mediação individualista imperante nas nossas escolas, através da construção do projecto educativo/curricular definidor do perfil e identidade da escola-comunidade educativa e orientador das intervenções articuladas. (Alonso, 1994c, p.12)

²⁷ O surgimento de modelos alternativos à racionalidade técnica baseia-se, segundo Alonso e Branco (1989, pp.23-24), em três pressupostos: a) toda a situação de ensino e aprendizagem se caracteriza pela singularidade e indeterminação; b) no campo da educação não existem teorias científicas de validade universal sobre os processos de ensino e aprendizagem que permitam a derivação unívoca de meios, técnicas e regras de aplicabilidade a qualquer situação; c) as realidades educativas não são «neutras», mas, sim, realidades em que aparecem conflitos de valores e dilemas morais perante os quais os professores têm de tomar posição.

Fullan e Hargreaves (2001, pp.111 e segs.), na sua reflexão sobre “profissionalismo interactivo e orientações para a acção”, realçam que não pode haver desenvolvimento educativo sem os professores. O problema no “ensino não é saber como nos livrarmos dos professores antigos e conservadores, mas perceber como podemos preparar, sustentar os bons docentes ao longo das suas carreiras”. “Profissionalismo interactivo” é a chave do problema e isso implica: a) tomada de decisões de forma crítica e sem restrições, enquanto aspecto central do profissionalismo; b) culturas²⁸ de trabalho colaborativas; c) normas de aperfeiçoamento contínuo em que se procuram novas ideias, tanto interna como externamente ao local de trabalho; d) reflexão na, pela e sobre a prática na qual o desenvolvimento pessoal é considerado de igual modo como o desenvolvimento e a avaliação em termos colectivos; e) maior competência, eficácia e satisfação na profissão de ensinar.

1.5. Propostas de Inovação e a Avaliação

A reflexão sobre os problemas identificados em torno da ideia de “currículo como projecto formativo integrado” e de “currículo como projecto aberto flexível” (Alonso, 1994a), que afecta as tradições e as práticas curriculares, instiga a propor alternativas para a inovação, por forma a melhorar a qualidade da intervenção educativa nos contextos escolares. Interessa-nos ainda perspetivar o conceito de avaliação e como este se relaciona com os esforços de inovação e mudança educacional, os quais devem sujeitar-se aos propósitos da tarefa da avaliação de projectos assim enquadrados.

1.5.1. Propostas de Inovação

Vejamos, em traços gerais, quais são as propostas de Alonso para a inovação (1994a):

- Em primeiro lugar, *ampliar o conceito de currículo*, entendido como o projecto integrado que fundamenta e articula todas as actividades e experiências educativas que a escola, de uma forma intencional e estruturada, promove e avalia, clarificando o seu sentido e finalidade. Existe, por isso, uma necessidade de clarificação do projecto curricular da escola, evidenciando nesse, em termos de contributos para a inovação, uma articulação horizontal (globalização, interdisciplinaridade, transversalidade), vertical (continuidade entre as diferentes sequências, anos, ciclos que integram o percurso escolar) e lateral (promoção de relações com a comunidade local).
- Uma segunda proposta passa pelo *reforço das perspectivas construtivistas e críticas da aprendizagem escolar*, no sentido de possibilitar as aprendizagens relevantes e significativas, centrando o ensino no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir com compreensão, e de atitudes e valores necessários

²⁸ Fullan e Hargreaves (2001, p.71) utilizam o conceito de “cultura” para “referir as crenças e expectativas orientadoras que são visíveis na forma como uma escola funciona, particularmente no que toca ao modo como as pessoas se relacionam (ou não). Em termos simples, a cultura é «a forma como fazemos as coisas e nos relacionamos neste local de trabalho»”.

para assumir a cidadania. Deste modo, é necessário ultrapassar as perspectivas lineares e estáticas da aquisição do conhecimento, reforçando a importância da aprendizagem compreensiva e da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas.

- *Melhorar a profissionalidade dos professores* através da sua participação em processos de desenvolvimento curricular, ligados a situações de formação, que lhes permitam ir dando uma resposta profissional de qualidade (moralmente reflexiva e tecnicamente adequada) aos problemas que a prática vai colocando, é a terceira proposta para a inovação curricular.
- Por fim, Alonso refere a necessidade de *ampliar o protagonismo e responsabilização da escola*²⁹ na construção e adequação do currículo,

entendida como uma comunidade de aprendizagem e formação, capaz de assumir a pluralidade e riqueza de experiências e saberes de todos os participantes (alunos, professores, família, comunidade,...). Esta nova função da escola articula-se em torno da definição de um projecto educativo, capaz de transformar a escola impessoal e normativizada numa unidade institucional com identidade própria, articulando a filosofia e opções educativas com as decisões específicas para adequar o currículo/processo educativo às necessidades e condições particulares de cada comunidade escolar. (Alonso, 1991, p.67)

É necessário outorgar uma maior autonomia e responsabilização às escolas, pela adequação do currículo às necessidades da comunidade, através do desenvolvimento de projectos curriculares que possibilitem incidir, simultânea e coordenadamente, sobre os vectores da inovação educativa: o *desenvolvimento do currículo*, o *desenvolvimento profissional dos professores* e o *desenvolvimento comunitário*, facilitando a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento global dos alunos.

Fullan (1991, 2003) fala da mudança educacional ao nível local que inclui os professores, os responsáveis pela escola, os estudantes, os administradores regionais, os consultores, os pais e a comunidade. Para todos estabelece um conjunto de considerações que elucidam o papel dos agentes na mudança educacional, referindo implicações e orientações no sentido de um desempenho consciente e oportuno nos processos de inovação e mudança educacional. Noutra obra, Fullan e Hargreaves (2001, pp.113 e segs.) identificam orientações para a acção, que se desejam propulsoras de inovação e mudança educativa. As orientações definidas para os professores não são “eficazes se isoladas umas das outras – devem ser praticadas em conjunto e em combinações”; todas se complementam e se estruturam umas nas outras. Contudo, cada indivíduo deve encontrar “a sua configuração particular das soluções e deve estar preparado para as diversificar e adaptar de acordo com as circunstâncias pessoais e organizacionais” a partir das ditas orientações: a) descobrir, ouvir e

²⁹ O estudo sobre escolas eficazes ou escolas de qualidade (OCDE, 1992, ver Capítulo III) colocou em evidência as características destas escolas: compromisso com normas e finalidades claras e partilhadas, que permitam oferecer um clima favorável à aprendizagem; planificação, articulação e avaliação cuidadosa do currículo, estimulando o trabalho em equipa e a participação; formação permanente dos professores relacionada com as necessidades da escola; e abertura ao meio, através do diálogo e da colaboração com as famílias e outros membros da comunidade educativa.

dar expressão à sua voz interior; b) praticar a reflexão na acção, pela acção e sobre da acção; c) desenvolver uma mentalidade orientada para o risco; d) confiar tanto nos processos como nas pessoas; e) ao trabalhar com os outros, apreciar a pessoa na sua íntegra; f) empenhar-se em trabalhar com os seus colegas; g) procurar a diversidade e evitar a “balcanização”; h) redefinir o papel de professor de modo a incluir responsabilidades fora do espaço da sala de aula; i) procurar o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal; j) pressionar e apoiar os responsáveis pelas escolas, no sentido de desenvolverem um profissionalismo interactivo; l) empenhar-se com o aperfeiçoamento contínuo e a aprendizagem ao longo da vida; m) monitorizar e fortalecer as relações entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento dos alunos.

Quanto aos responsáveis pelas escolas, Fullan e Hargreaves (2001, pp.145 e segs.) referem, como questão operativa, a necessidade de conseguir estimular e ajudar os professores a responder e a trabalhar com as indicações atrás referidas. De seguida, apresenta-se oito orientações para os responsáveis das escolas, entendidas como formas de pensar para ajudar a criar um clima favorável aos processos de inovação e mudança educacional, ao invés de ordens para adoptar sem contestação: 1) compreender a cultura subjacente à escola (a escassez de tempo para o exercício de cargos de liderança coloca os decisores sob pressão para realizarem mudanças rápidas e demonstrarem qualidades de liderança, de tal modo que se oferecem poucas oportunidades para a compreensão e a apreciação da cultura escolar); 2) valorizar os professores, promover o seu crescimento profissional (a ideia fundamental é apreciar o professor enquanto pessoa integral e não apenas como um conjunto de competências ou défices); 3) expandir com critério aquilo que valoriza no ambiente escolar (quando uma escola tem um ou dois maus professores normalmente, isso é um problema dos docentes; quando tem muitos, trata-se de um problema de liderança); 4) exprimir aquilo que valoriza no ambiente escolar; 5) promover a colaboração e não a cooptação (as lideranças das escolas estão longe de deter o monopólio da sabedoria e é bom não duplicar a falácia com o monopólio do poder); 6) estabelecer relações de responsabilidade e não de imposições para serem efectuadas sem contestação (a colaboração significa criar uma visão em conjunto e não uma submissão às lideranças; a articulação das diferentes vozes pode, a princípio, originar conflitos, mas isso deve ser enfrentado e trabalhado, pois faz parte do processo colaborativo); 7) utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para constranger; 8) manter-se em contacto contínuo e estreito com a comunidade e os problemas do quotidiano (a essência desta orientação prende-se com o facto de as escolas colaborativas não manterem a sua vitalidade ou longevidade se não forem integradas num movimento mais geral).

Por fim, Fullan e Hargreaves (2001, pp.165 e segs.) enunciam quatro orientações para o

sistema educativo. Estas têm como alvo a acção dos sistemas, no sentido de encorajar, apoiar e impelir as escolas a interiorizar as orientações concordantes com o espírito de reforma, promovendo momentos sustentados e duradouros de inovação e mudança educacional: 1) desenvolver maior confiança e assumir riscos como sistema responsável pela educação das gerações futuras – especialmente nos processos de selecção, promoção e desenvolvimento de inovação e mudança educacional; 2) favorecer o aumento constante da interacção e da delegação de poderes no sistema; 3) devolver às escolas a responsabilidade pela definição dos conteúdos curriculares; 4) reestruturar a administração para melhor identificar e satisfazer as necessidades actuais.

1.5.2. Conceito de Avaliação e a Inovação

Qualquer acto humano é alvo de uma avaliação mais ou menos informal, podendo, em casos devidamente enquadrados, assumir características de uma actividade profissional, com métodos e técnicas diferenciadas nos vários campos de intervenção. O esforço despendido no estudo de um projecto que tem na sua essência objectivos eminentemente educativos enquadra-se no domínio da avaliação em educação (Estrela & Rodrigues, 1994; Hadji, 2003; Alves, 2004; Afonso, 2005). A avaliação acaba por ser, no processo educativo e no desempenho profissional, das tarefas que mais dilemas éticos e morais traz aos agentes educativos e em especial aos professores, mas na qual se torna fundamental “mexer” para a construção de uma “abordagem sistémica da mudança pedagógica” (Perrenoud, 1993b). Como refere Rodrigues (1993, p.18),

[n]o próprio domínio da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspectos e elementos, como por exemplo: alunos; professores; ensino, métodos e estratégias; meios e materiais; [...] projectos; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação.

A avaliação parece, em primeiro lugar, ter-se preocupado com o aluno. Embora sendo este um campo abrangente e de grande difusão em termos de investigação em avaliação educacional, há esforços no sentido de proceder a avaliações noutros domínios, como seja o rendimento dos sistemas educativos e da inovação. Assim, o acto de avaliar requer uma acção sobre um determinado elemento, um determinado aspecto. É neste sentido que Figari (1996, p.28) fala em avaliar os “dispositivos educativos”. Não se fala, neste caso, no aluno, mas na estrutura que o acolhe. Porém, segundo este autor, não há que enganar: “ao avaliar-se um dispositivo, estamos a avaliar todos os seus actores (intervenientes) e é com todos eles que a avaliação funcionará”. Para Rodrigues (1993, pp.21-22), a avaliação é uma acção do domínio da ciência da educação. Avaliar alunos, professores, estabelecimentos escolares, a acção curricular, são tarefas enquadradas na “avaliação educativa científica, relativa à prática educativa da avaliação”, ou seja, como uma “área da ciência da educação”.

Por outro lado, o currículo, enquanto conjunto de todas as experiências ou aprendizagens realizadas pelo aluno proporcionadas pela escola, é do domínio da educação. Como tal, todos os processos que decorrem na escola no âmbito curricular, sem esquecer aqueles aspectos que não estão previstos e que não foram expressamente reconhecidos, são considerados prática educativa e devem ser alvo de avaliações, desde a sua fase de concepção até à fase de implementação ao nível dos processos de ensino e de aprendizagem (Alonso, 2002d; Alves, 2004). Seguindo Rodrigues (1993, p.24), é compreensível que “o desenvolvimento curricular se articule com a acção educativa a todos os níveis e em todos os planos, e que a avaliação curricular se articule e relacione com a avaliação educativa a todos os níveis”. Em última análise, o desenvolvimento da avaliação curricular e sua conceptualização apresentam-se indissociáveis da avaliação das inovações, reformas e políticas educativas, assumindo os currículos funções de particular destaque (Afonso, 2005).

Segundo Lesne (1984, cit. por Rodrigues, 1993, p.25), “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc.)”. Assim, o processo de avaliação é o conjunto de práticas com o objectivo de construir o referente, o referido e de confrontar o referente com o referido.

Figari (1996, p.37) afirma que “não se entrevê a realização de qualquer avaliação sem o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências”. A questão coloca-se, então, no que diz respeito à forma de aceder a este “referencial”, isto é, proceder à “referencialização”. De acordo com Rodrigues (1994, p.27), “é o referencial que orienta e justifica a procura e recolha de informação em ordem à construção do referido, permitindo posteriormente a confrontação ou comparação entre ambos”. É também neste sentido que se percebe ser o referencial que permite perspectivar, orientar, justificar e realizar escolhas, ou tomar decisões, situação tida como a função principal da avaliação.

Para Alonso (1998a, p.335), “[a]valiar não se pode reduzir a medir de forma ocasional, redutora e, por vezes, arbitrária os produtos de uma inovação ou a apresentar relatórios de execução financeira das acções, sem qualquer análise integradora e sem uma definição prévia de critérios e referenciais”. Segundo a autora (1992, p.25), avaliar significa “compreender e determinar o valor e a qualidade de um processo formativo, o que exige considerar simultaneamente os problemas éticos e técnicos intrínsecos às decisões avaliativas”. Para além dos aspectos metodológicos próprios da avaliação, torna-se necessário considerar uma dimensão moral e política, no sentido de superar a visão técnica e tecnocrática que “considera simples o que é complexo, uniforme o que é diverso e plural, linear o que é problemático, objectivo o que exige concertação de perspectivas e significados” (p.27).

1.5.3. *Avaliação de Projectos*

Trata-se aqui de problematizar questões relacionadas com a avaliação de projectos de intervenção educativa; “o objecto de uma avaliação é o projecto que se pretende avaliar” (Varela de Freitas, 1997, p.17). Nesse projecto, deve tratar-se aquilo que realmente ocorreu, quais foram as suas práticas. O autor é elucidativo a este respeito, ao afirmar que “não se deve confundir o objecto de avaliação com os objectivos do projecto, embora, a avaliação, naturalmente os tenha de considerar”.

A avaliação de um projecto pode, assim, implicar duas áreas de investigação complementares; tanto os processos como os resultados podem ser alvos da avaliação. Os processos como objecto de estudo podem ser confrontados com os planos de acção previamente elaborados. Os resultados como objecto de estudo podem ser confrontados com os objectivos enunciados no projecto. Contudo, a avaliação só terá sentido se “colher dados com o fim específico de fornecer informações sobre o objecto que está a ser (ou foi) avaliado” e essas “informações (dados da avaliação) podem, e devem, ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projecto; depois, apreciar os seus resultados” (Varela de Freitas, 1997, p.13).

Proceder à avaliação de qualquer projecto implica considerar cinco aspectos fundamentais: (Varela de Freitas, 1997, p.17): “a) o objecto da avaliação; b) o design da avaliação; c) os instrumentos a serem utilizados; d) os critérios de apreciação; e e) a comunicação dos resultados”. Cada um destes passos envolve decisões a tomar para o desenvolvimento da investigação, comprometendo ou não o sucesso da mesma. A título de exemplo, incluem-se neste rol de decisões questões como: conhecer o que está a montante do objecto de avaliação, perspectivar o desenvolvimento da avaliação, definir as chamadas perguntas de avaliação e os critérios de apreciação, escolher os instrumentos de recolha de dados, recolher dados, analisar e interpretar dados, comunicar os resultados.

Por outro lado, a maioria das avaliações, quando existem, realizam-se no final dos projectos ou mesmo algum tempo após o encerramento das actividades, não tendo qualquer efeito real sobre as acções levadas a cabo, ainda que permitam tirar um conjunto de lições para o futuro, na medida em que revelam aspectos que podem ser generalizados ou reproduzidos (Almeida, Boterf & Nóvoa, 1993). Assim, estes autores defendem a necessidade de uma avaliação participativa no decurso dos projectos que se encontre ao serviço dos actores e dos responsáveis pelos projectos e que exige a consideração das seguintes funções: operatória, permanente, participativa e formativa (Quadro 6.02).

- a) *Função operatória.* Direcção-se para a tomada de decisões através da revelação, explicitação e compreensão dos problemas emergentes da acção no decurso dos projectos, procedendo a ajustamentos ou introduzindo novas orientações.

- b) *Função permanente.* Acompanha todo o ciclo de vida do projecto, fazendo-se notar especialmente nos momentos críticos ou estratégicos, que implicam opções quanto às orientações ou aos actores de que depende o sucesso do projecto. Sem abdicar das suas regras próprias, a avaliação integra-se “de corpo inteiro” na vida do projecto, em vez de intervir a título pontual ou após o termo das actividades, fazendo-se sentir de uma forma mais ou menos contínua.

Quadro 6.02 — Características das funções da avaliação participativa no decurso de projectos (Almeida, Boterf & Nóvoa, 1993, p.123)

FUNÇÕES	CARACTERÍSTICAS
1. Operatória	⇒ Orientada para a acção e a tomada de decisões.
2. Permanente	⇒ Intervém ao longo do ciclo de vida de um projecto, e não apenas no seu termo.
3. Participativa	⇒ Associa os actores à procura e à concretização de soluções operatórias. ⇒ Permite a confrontação e a negociação entre os pontos de vista dos actores. ⇒ Efectua devoluções sistemáticas aos actores.
4. Formativa	⇒ Cria as condições de uma aprendizagem mútua através da prática. ⇒ Favorece o diálogo e a tomada de consciência colectiva, ao serviço da eficácia da acção.

- c) *Função participativa.* Implica que os resultados de cada avaliação sejam restituídos aos actores e responsáveis do projecto, com o intuito de suscitar um debate e um exame crítico dos resultados e interpretações da avaliação, promovendo a sua integração nas dinâmicas do projecto com vista a uma melhor adaptação e evolução do mesmo.
- d) *Função formativa.* Assume-se como um espaço de aprendizagem comum de todos os actores envolvidos no projecto, contribuindo para diluir a distinção entre “especialistas” e “grupos beneficiários”. Trata-se de um processo de aprendizagem mútua através da prática, durante o qual se verifica uma espécie de vaivém entre a acção e a análise crítica, possibilitando a regulação das actividades no decurso da sua própria realização.

Quadro 6.03 — Critérios para a avaliação de projectos (Almeida, Boterf & Nóvoa, 1993, p.127)

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS
Critérios de pertinência	⇒ Procuram verificar se os objectivos do projecto são válidos em relação aos problemas a resolver e aos interesses dos actores envolvidos.
Critérios de coerência	✓ Procuram indagar o grau de adequação entre as decisões sobre o funcionamento interno e o contexto externo do projecto.
Critérios de eficácia	✓ Tentam diagnosticar os efeitos das decisões tomadas e em que medida os resultados obtidos correspondem aos objectivos fixados.
Critérios de eficiência	✓ Analisam a relação entre os resultados constatados e os meios (financeiros, humanos, institucionais) mobilizados para os atingir.
Critérios de oportunidade	✓ Visam apreciar em que medida as decisões foram tomadas em tempo útil, obtendo o máximo de efeitos desejados.

Na medida em que avaliar é comparar um fenómeno observado com um referencial (Rodrigues, 1993; Figari, 1996), importa precisar o quadro de referência do labor de avaliação. No Quadro 6.03

referem-se alguns critérios a utilizar como referenciais do processo de avaliação, que visam confrontar a realidade com o que é “desejado” ou “esperado” (Almeida, Boterf & Nóvoa (1993, p.127).

2. PROCUR: Modelo Curricular Integrado de Inovação e Formação

Falar do Projecto PROCUR é, sobretudo, referir-se à Professora Doutora Luísa Alonso como mentora e coordenadora do projecto, mas também das pessoas, das comunidades de aprendizagem, das escolas, dos professores e dos alunos que o viveram intensamente. É falar do ensino básico, do 1CEB em particular, dos princípios orientadores e das finalidades das reformas curriculares que o definem, tal como foi instituído com a LBSE, e das dificuldades encontradas para os concretizar na sua essência. Conforme referem Alonso, Magalhães e Silva (1996, p.10), “[o] Projecto PROCUR enquadra-se na Reforma do Sistema Educativo Português como uma tentativa teórico-prática de transformar em realidade algumas das propostas da Reforma que, devido a factores de diversa ordem, acabaram por ficar em meras declarações de intenção”³⁰.

De forma sucinta, os factores invocados atrás podem ser, sobretudo, identificados a dois níveis, segundo autores que se debruçam sobre esta temática: a lógica da reforma desenvolvida numa perspectiva “reforma-decreto” ou “autonomia decretada”, por contraponto com lógicas de “reforma-mudança” ou “autonomia construída” (L. Lima, 1992, 1996; Barroso, 1996a,b) manteve afastados os professores e as escolas, que deviam ser os protagonistas das mesmas; em consequência, por processos relacionados com a cultura, as tradições, as normas das escolas e dos professores, que filtram e resistem às reformas do tipo invocado, consideradas invasivas, impostas desde fora (González & Escudero, 1987; Ferreres & Molina, 1995; Molina, 1996; Fullan, 1991, 1997, 2003), assistiu-se à manutenção/continuidade de práticas pouco consentâneas com o espírito reformista dos currículos do ensino básico e da organização da escola (Alonso, 1996b; Rangel, 1997). Esta forma de actuar contraria, por oposição, a criação de condições nas escolas para a emergência de uma “reforma-mudança” ou “autonomia construída” (Barroso, 1996a,b, 2003; Alonso, 1998a), de valorização da cultura e organização dos estabelecimentos de ensino como unidades básicas de inovação e mudança, com princípios coerentes de emergência de uma vontade própria e genuína de

³⁰ Luísa Alonso, orientadora da dissertação, é doutorada em Ciências da Educação e Professora Associada no actual Instituto de Educação, no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa. As suas áreas de docência e investigação são a “teoria do currículo e inovação educacional” e a “teoria de formação de professores”, no âmbito das quais coordena vários projectos de investigação e formação, publica vários trabalhos científicos e orienta várias teses de mestrado e doutoramento. Tem sido consultora e avaliadora de projectos de reforma e inovação educacional, nos contextos da educação básica, da formação de professores e da educação/formação de adultos. Exerceu vários cargos ao nível das estruturas de coordenação da formação de professores do CIFOP/CEFOPE/IEC, nomeadamente ao nível dos Conselhos de Cursos e da Prática Pedagógica do 1CEB. Assumiu, desde Março de 2006 (homologação, de 23 de Março, publicada no “UM Boletim” n.º 126), a presidência do IEC da UM até ao momento da sua extinção, em conjunto com o IEP, em Julho de 2009, aquando da publicação dos estatutos do Instituto de Educação.

“fazer da escola um projecto” autónomo de educação e formação (Amiguiño, 1992; Barroso, 1992; Escudero & Bolívar, 1994; Canário, 1996).

Falar do PROCUR é ainda explorar as palavras da sua precursora, Professora Luísa Alonso, arreigadas na acção e na reflexão como investigadora e docente universitária. É situar a intervenção do Projecto como “uma tentativa teórico-prática de produzir inovação/formação nas escolas do ensino básico” (Alonso, 1998a, p.466). É ler e conhecer a produção de uma vida académica e profissional intensa que, numa dialéctica e proporção significativas, reverteu para aquilo que foi o PROCUR e revela o papel fundamental que representa para a produção científica e a intervenção educacional em diversos projectos direccionados para a problemática da inovação curricular na educação básica, especificamente centrada nas questões da integração curricular (Alonso, 2001, 2006, 2009).

No nosso entender, o alcance do PROCUR constata-se pelo carácter precoce no diagnóstico das dificuldades de concretização da Reforma Curricular de 1989 – que viriam mais tarde a ser explicitadas com a Reflexão Participada (Roldão, Nunes & Silveira, 1997) e com a GFC (ME/DEB, 1999a; Varella de Freitas et al., 2001; Alonso, Peralta & Alaiz, 2001) –, pela construção de verdadeiras práticas de inovação curricular, como alternativas aos constrangimentos diagnosticados, que se revelam nos dispositivos de formação e aprendizagem, nas opções metodológicas que construiu e desenvolveu ao longo do seu processo de investigação-acção colaborativa, aspectos a detalhar no seguimento deste texto. Estas práticas constituem-se como inegáveis contributos para a construção do conhecimento profissional na formação inicial e contínua, bem como para a construção de um conhecimento escolar, através de uma concepção de desenvolvimento curricular onde os protagonistas das aprendizagens são, eles próprios, autores/construtores do currículo que as sustenta. Verifica-se ainda a actualidade das práticas do PROCUR, uma vez que, em larga medida, estão na linha de pensamento e influenciaram os princípios orientadores e as práticas expressas na origem da Reorganização Curricular de 2001 (Abrantes, 2001; ME/DEB, 2001; Abrantes & Araújo, 2002; Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002).

Deste modo, o PROCUR configura-se como um exemplo bem sucedido de investigação-acção sobre práticas de inovação curricular e de formação para a melhoria das escolas, que informam um conjunto de contributos fundamentais e precursores em áreas de conhecimento identitárias do PROCUR e, consequentemente, da própria Professora Luísa Alonso, profusamente descritas na sua produção científica: “integração curricular”, “inovação e mudança educativa”, “currículo do ensino básico”, “formação de professores”, “desenvolvimento profissional”, “conhecimento profissional”, “projecto curricular integrado” (PCI), “metodologia de investigação de problemas”, “desenvolvimento

de competências”, para citar alguns aspectos que se afiguram como centrais.

Mas, então, o que foi, o que ainda é o Projecto PROCUR? É o que nos propomos detalhar. Contudo, a leitura de textos e trabalhos que descrevem a história do PROCUR, que se dedicam à reflexão dos seus fundamentos e implicações na educação e na formação (Alonso et al., 1994; 2002a; Alonso, 1994a,b, 1996a, 1998a,b, 2000a,b,c, 2002b, 2004a,b; Alonso & Lourenço, 1998; Alonso, Magalhães & Silva, 1996; Alonso & Roldão, 2005)³¹, bem como a nossa actividade como docente na formação inicial de professores do 1CEB, da UM, remete-nos para uma tentativa de o definir por palavras próprias, que são, em si, património genético do seu discurso e das suas práticas.

Assim, no nosso entender, o PROCUR é, acima de tudo, a valorização de uma prática – sustentada em processos e dinâmicas de investigação, reflexão e colaboração – de inovação e mudança educativa/curricular, de formação de professores, de desenvolvimento de aprendizagens integradas e significativas, e, por consequência, de melhoria da educação básica e da escola. É projecto de cultura, de sociedade e de desenvolvimento integrado, para indivíduos e comunidades de vivências e práticas humanistas, construtivistas, ecológicas e sócio-críticas. Projecto empenhado no desenvolvimento de competências e na formação integral e harmoniosa do ser humano, exigente com o compromisso da construção do conhecimento, comprometido com a valorização e participação das comunidades locais, sustentado na integração social e no pleno exercício de uma cidadania activa, participativa, construtiva e crítica. Nas palavras dos protagonistas, no momento de “[r]evisitar já caminhos percorridos” (Alonso, 2002a, p.15),

[o] Projecto ‘PROCUR’ – Projecto Curricular e Construção Social’, surge como uma proposta de inovação educativa centrada na abordagem de projecto curricular integrado, articulando estreitamente processos de formação de professores com o desenvolvimento curricular assente nos contextos reais das escolas, no sentido de conseguir uma melhor qualidade educativa, aproximando o currículo das necessidades dos alunos e responsabilizando toda a comunidade escolar pelo processo educativo, através da emergência de um clima de colaboração e participação. (Alonso et al., 2002a, p.17)

No momento de sistematizar os pressupostos e conceitos que se identificam como “imagem de marca do Projecto PROCUR” (Alonso, 2002a, p.16), Alonso et al. (2002a, p.17) referem-no como

a vivência do desenvolvimento de uma perspectiva construtivista, sócio-crítica e ecológica através da abordagem assente numa metodologia de investigação-acção participativa (Alonso e outros, 1994). Trata-se de um projecto no âmbito da Teoria do Currículo e do Desenvolvimento Curricular, centrado na construção da teoria a partir dos contextos e vivências reais onde se estabelece o processo de ensino-aprendizagem na implementação de uma prática teoricamente enformada.

³¹ O critério escolhido para a identificação dos textos referenciados, pois outros poderiam ser citados, situa-se numa lógica de ampla cobertura temporal da vigência do Projecto e de sistematização das intenções deste trabalho: descrever e reflectir sobre a história, as implicações e o legado que o PROCUR constitui para a inovação curricular, a formação de professores e a melhoria da escola que se ocupa do ensino básico, em Portugal.

Neste sentido, continuam válidos e “mantêm o seu potencial inovador” conceitos como “‘projecto curricular integrado’, ‘aluno construtor de conhecimento’, ‘professor investigador’, ‘aprendizagem significativa’, ‘actividades integradoras’, ‘metodologia de investigação de problemas’, ‘diferenciação curricular’ [que] fizeram parte da vivência das comunidades críticas de aprendizagem e formação que constituíram a prática de muitas escolas” (Alonso, 2002a, pp.16-17).

É precisamente em torno do constructo de PCI que os processos de gestão do currículo, no PROCUR, ganham forma e sentido, ao estabelecer uma identidade a uma teia de significados entre os conceitos referidos, como forma de vincular características de inovação, integração e globalização aos processos educativos e às decisões pedagógico-didáticas. Assim (Alonso et al., 2002a, pp.17-18),

[o PROCUR,] enquanto processo de construção e gestão local dos currículos, encontra na abordagem de “projecto curricular integrado” o seu eixo estruturante, parte dos fundamentos científicos, metodológicos e pedagógicos de trabalho de projecto, que podem ser conceptualizados pelo que Barbier (1993) denomina de “representação antecipadora de um processo educativo inovador” e, através de processos de reflexão e de tomada de decisões pedagógico-didáticas em equipas docentes, o alargam a uma perspectiva integrada (Alonso, 1995) e globalizadora (Zabala, 1989).

Do ponto de vista metodológico, para dar corpo a uma acção sustentada nos pressupostos enunciados, já vimos que se privilegiou a investigação-acção colaborativa, como estratégia investigativa e formativa, com recurso permanente à reflexão e sistematização da mesma, através de registos sobre e da prática, garante das relações teoria-prática, com evidentes repercussões na qualidade dos processos curriculares e das aprendizagens dos alunos. A investigação-acção colaborativa assume-se como dispositivo central, pois mobiliza condições para o sucesso dos processos de inovação como a organização em rede, a formação contextualizada, o desenvolvimento profissional, o apoio sistemático, a coordenação forte e democrática, a participação de todos os intervenientes. Isto mesmo pode constatar-se quando Alonso (1998b, p.307) afirmava que

[n]o que respeita à metodologia/formação, a abordagem utilizada tem sido a “investigação-acção colaborativa” (Kemmis & McTaggart, 1998; Blández, 1996) em que, entendida como unidade básica de mudança, a escola foi organizada em *equipas educativas* trabalhando em *ciclos continuados* de análise de necessidades, planificação, intervenção, avaliação/reflexão, à volta do desenvolvimento dos Projectos Curriculares. As estratégias investigativas transformam-se simultaneamente em estratégias formativas com recursos permanente à reflexão, teorização e registo da prática e das suas consequências. Estas equipas, nas escolas do 1.º ciclo são organizadas de maneira a abranger professores e alunos de diferentes anos de escolaridade, e na escola EB2,3 são organizadas por agrupamentos educativos os quais incluem professores, alunos e funcionários de um ano de escolaridade.

A definição metodológica do trabalho, os pressupostos curriculares e pedagógicos que orientaram o mesmo, o desenvolvimento organizacional e profissional que daí resultou, são informados e definem ao mesmo tempo aquilo que pode ser o resultado mais significativo do Projecto PROCUR.

Referimo-nos aos constructos “colaboração”, “reflexão” e “investigação” (Alonso, 2004a, p.91) que se

tornaram centrais para a compreensão e a produção da mudança e da formação neste projecto e que, de alguma maneira, resumem as linhas que orientam o pensamento, o discurso e as práticas de todos os seus actores. [...] Estes três conceitos, entendidos num contexto de autonomia, participação e abertura, emergiram deste estudo como núcleos centrais que sustentaram e estimularam a mudança e o desenvolvimento, tanto a nível organizacional, como profissional ou pedagógico. A maneira como se pode e se consegue transformar em propostas de acção estes três constructos é o que marca a diferença nos projectos de inovação curricular.

Concluimos, por agora, com a evocação da colaboração, reflexão e investigação, esta aproximação transversal ao PROCUR, tal como uma “romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança”, que o Projecto preconizou, como marcas de identidade definidas na “inovação curricular e desenvolvimento profissional” (Alonso, 2004a). Assim, como refere Alonso (2002e, p.200),

[o]s objectivos centrais do Projecto PROCUR assentam, para a sua concretização, na necessidade de melhorar as condições organizacionais das escolas, de forma a possibilitar um trabalho mais participativo e um currículo mais integrado, revestindo, assim, o trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e com a comunidade, simultaneamente, um meio e um fim para a melhoria da educação escolar e da profissão.

2.1. Fundamentos do PROCUR: Contextos e Conceitos de Emergência

Para tentar (re)escrever a história do Projecto PROCUR, procuramos fazer o seu enquadramento, de uma forma integrada, enquanto processo evolutivo, com génese, desenvolvimento, avaliação, encerramento, para mais tarde o analisar enquanto instrumento/ferramenta metodológica de trabalho na escolaridade básica e na formação de professores, tanto inicial, como ao longo da vida. Já Alonso, na sua tese de doutoramento, se refere a “uma obrigação intelectual e ética” no momento de clarificar “as razões e motivações pessoais e políticas, intelectuais e morais” que levaram à eleição do PROCUR como objecto de “reflexão, problematização e indagação” (Alonso, 1998a, p.18). Neste caso, pretendemos apenas centrar-nos nas questões educativas e metodológicas desta experiência de “inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola”.

2.1.1 PROCUR: Ethos de uma Escola de Formação

Uma primeira linha de raciocínio prende-se com a via institucional de emergência do projecto PROCUR. Não sendo um argumento epistemológico intrínseco, dele em muito dependeu a sua formulação e, sobretudo, a ancoragem a um projecto de formação inicial de professores do 1CEB. Referimo-nos à emergência de uma escola universitária ligada à formação inicial de educadores e professores, o CIFOP da UM. A sua afirmação dentro da UM e a nível nacional passou pela consolidação de actividades educativas de intervenção, entre elas a inovação educacional, que

pressupôs uma forte componente da “integração da vertente de investigação com as vertentes de formação e inovação no terreno dos projectos institucionais de investigação” (Formosinho, 1995, p.219), onde o PROCUR desempenhou papel singular. Na mesma linha de intervenção, ainda de uma forma mais precoce no tempo, inserem-se os projectos ECO (Pinto et al., 1991) e Lethes Peneda-Gerês (Osório, 1991; Silva, 2001), já aqui também referidos.

Associada à lógica da investigação e do seu fortalecimento está a ideia do ‘condicionamento da utilidade’ de uma escola universitária como o CIFOP, pela marca distintiva da garantia de uma “investigação dedicada à educação infantil e básica”, com repercussões na “qualidade e renovação do ensino” (Formosinho, 1995, pp.235-36). É esta a génese fundacional do PROCUR, sem menosprezar os pressupostos científicos, pedagógicos e pessoais do mesmo.

De referir ainda que a génese e o desenvolvimento do PROCUR não se orientaram numa perspectiva de investigação individual, a utilizar as palavras de Formosinho (1995, p.235), “formulada e executada isoladamente e subordinada frequentemente à lógica da progressão académica”. Contudo, percebemos que, já numa fase de maturidade, tornou-se natural e até imprescindível, do ponto de vista dos processos de inovação e mudança educativa, que o PROCUR tivesse sido alvo de uma extensa e profunda fundamentação dos seus pressupostos e análise de alguns dos seus resultados, carrilada no trabalho de dissertação de doutoramento de Luísa Alonso (1998a), sua precursora, fonte de inspiração e sustento durante toda a última década do século passado.

Em termos de germinação e construção do projecto, podemos recuar a 1990, pois é por essa altura que, “nos contextos de formação inicial e contínua (DESE) de professores”, o PROCUR começa a ganhar forma e conteúdo para vir a tornar-se num movimento estruturado e preenchido de conteúdo dinâmico, evolutivo, quando, “em 1994, sentiu-se necessidade de construir uma rede de escolas em que a inovação pretendida pudesse ser iniciada, desenvolvida, apropriada e institucionalizada, utilizando, para isso, uma abordagem cultural da inovação – aberta e evolutiva – que possibilitasse aos professores tornarem-se nos protagonistas na construção da mudança” (Alonso et al., 2002a, p.18). Há, nestes anos de ebulição, um permanente diálogo entre os processos de formação inicial e contínua (Alonso, Magalhães & Silva, 1995, 1996; Alonso et al., 2002a), no palco da oferta formativa de professores promovida pelo CIFOP/CEFOPE, proporcionando contextos de desenvolvimento de “actividades educativas de intervenção [...] – consultoria de política educativa, inovação educacional, cooperação internacional e extensão cultural”, fulcrais para a definição da escola universitária, para os contextos institucionais de investigação, para a melhoria e qualidade dos processos formativos (Formosinho, 1995, pp.213 e segs.).

Assim, numa primeira fase, entre 1991 e 1994, o PROCUR vai sendo construído e adaptado aos contextos de formação inicial e especializada e à realidade das escolas do ensino básico, e do 1CEB em particular, situação proporcionada pelo conhecimento e experiência, tanto na formação inicial de professores, com o bacharelato em Professores do 1.º Ciclo; como na formação especializada de professores, com os cursos de DESE em EIBI. O trabalho do PROCUR, nesta fase, baseia-se na reflexão e experimentação curricular, desenvolvida sobretudo em dois contextos de formação, a “Prática Pedagógica da formação inicial de professores realizada em estreita ligação com a disciplina de Desenvolvimento Curricular e os cursos de DESE em que funciona também a cadeira de Desenvolvimento Curricular”. Esse trabalho articula-se, sobretudo, “em torno da elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Projecto Curricular adequado a um contexto escolar específico”, o que proporcionou clarificar a “teoria do Projecto Curricular e, simultaneamente, elaborar materiais curriculares para orientar a sua construção” (Alonso, Magalhães & Silva, 1995, pp.6-7, 1996, p.14).

Desta relação intensa e significativa resulta uma publicação onde se estabelecem, de acordo com o processo descrito, os princípios orientadores para a “construção do currículo na escola” (Alonso et al., 1994). Na parte intitulada “Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa”, Alonso (1994b, p.17) apresenta “os pressupostos teóricos que orientam a experiência de formação e de desenvolvimento curricular, juntamente com alguns instrumentos que servem para a concretização curricular e organizativa”, para a construção de projectos curriculares, a detalhar ao longo deste texto.

Contudo, vale a pena desde já notar que este trabalho inicial se centra e evidencia a construção de “projectos curriculares integrados” como constructo essencial para o PROCUR, e por identidade, para a formação inicial e contínua dos professores, para a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional dos mesmos, para a gestão do currículo na escola e das aprendizagens dos alunos. Na altura, o conceito de “projecto curricular” foi ancorado, entre outras, nas concepções de Bonafé (1991) e Del Cármen e Zabala (1991), que, nas palavras de Alonso (1994b, p.17), defendiam o projecto curricular como “espaço de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que saber, para que escola, em que sociedade)”, convocando para um trabalho sistematizado em torno das questões curriculares, e de “tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas”, no sentido de trabalhar as orientações curriculares nacionais na construção de propostas de intervenção adequadas aos contextos escolares.

É interessante verificar que Alonso (2006), num contributo para o “Debate Nacional para a Educação”, promovido pelo CNE, numa nota de rodapé, define o PROCUR por essa forte e estreita relação entre os contextos de formação inicial, especificamente a sua prática pedagógica, e a

intervenção nas escolas do 1CEB, numa vontade epistemológica explícita de fazer das relações entre teoria e prática os contextos da construção do conhecimento profissional e escolar.

O Projecto PROCUR – "Projecto Curricular e Construção Social" desenvolveu-se na década de noventa do século passado numa rede de escolas do ensino básico, em articulação com a Prática Pedagógica da formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do IEC da Universidade do Minho, com a intenção de promover nas escolas a capacidade de reconstruir/adequar o currículo aos seus contextos, através de processos de investigação-acção colaborativa. (p.1)

Num passo seguinte, em 1993/1994, o PROCUR institucionaliza-se como um projecto do CEFOPE. Junta-se a outros que se agregam, na estrutura de investigação entretanto criada, o Centro de Estudos de Educação da Criança (CEEC), pela Resolução SU n.º 14/94, de 31 de Janeiro, do Senado da UM, dando corpo à "legitimidade da solução CEFOPE enquanto escola autónoma dedicada à educação infantil e básica" (Formosinho, 1995, p.237), claramente definida pela especificidade da sua formação e do seu objecto de investigação: a formação de educadores de infância e professores do 1CEB e a investigação em educação infantil e básica. Nesta linha de pensamento, os projectos institucionais correspondem à lógica científica e universitária do CEFOPE, pois

têm na base uma preocupação social e um problema do sistema educativo, visam responder a necessidades concretas, têm uma intencionalidade pedagógica que visa a mudança das práticas educativas dos professores, das escolas, e dos alunos, resultam de um trabalho em equipa e articulam-se muitas vezes numa parceria com práticos especializados. Por outro lado, incorporam muitas vezes vertentes de formação contínua e de intervenção no terreno, (Formosinho, 1995, p.231)

enquadramento este que reflecte, de uma forma plena, os propósitos do PROCUR e abre espaço para uma segunda fase do projecto.

A inclusão numa estrutura de investigação dá ao PROCUR, além de uma certa visibilidade, a possibilidade de ter acesso a potenciais fontes de financiamento. Desde logo, a partir do CEEC, como organismo de investigação aprovado pela UM, e pelas orientações de incentivo à investigação destas estruturas. Depois, porque o próprio CEEC (Formosinho, 1995, pp.243-44) tornou-se num centro de investigação reconhecido pela JNICT (Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica), a entidade nacional que, na altura, superintendia o financiamento da investigação no ensino superior.

Além dessas fontes de financiamento, o PROCUR institucionaliza-se como um projectopositor a concursos de financiamento externo, com o aval e a acreditação institucional que o acolhe. É assim que, depois de um primeiro ano lectivo de 1993/1994 de preparação do terreno, em 1994/1995 o PROCUR candidata-se ao concurso nacional "A Escola é Para Todos" e torna-se um dos projectos de referência para o PEPT. Mais tarde, o PROCUR teve oportunidade de dar continuidade a esse apoio externo, fundamental para os processos de gestão da inovação e mudança educativa.

Em face das primeiras diligências de procura externa para a sustentação e viabilidade do PROCUR no terreno, resultando no envolvimento institucional com o programa PETP, mas também de reconhecimento e visibilidade científica e educativa, surge a publicação do texto “Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto PROCUR”, na colecção “Cadernos PEPT 2000” (Alonso, Magalhães & Silva, 1996). Trata-se de um texto que segue, em larga medida, a explicitação do despoletar da segunda fase do PROCUR, caracterizada pelo processo de investigação-acção de transposição de uma ideia formalizada no âmbito da formação inicial e especializada para uma rede de escolas do 1CEB. Nessa medida, afirma Alonso no prefácio do livro, deixa-nos um legado fundamental para a compreensão “acerca das potencialidades, dificuldades, dilemas implicações e energias que um processo de inovação arrasta consigo, assim como dos cuidados e apoios necessários para que este se traduza em melhoria da qualidade da educação nas escolas” (p.9).

Segue-se um período de intensa actividade, porventura um tempo áureo do PROCUR, coincidente com o triénio que seria o núcleo central do estudo sobre o próprio projecto, promovido por Alonso (1998a), com uma metodologia de investigação-acção colaborativa, própria dos processos de inovação e mudança educativa; referimo-nos aos anos lectivos de 1994/1995 e 1996/1997. É neste contexto, pela leitura dos relatórios de actividades, que os aspectos relacionados com o modelo organizacional e curricular, que caracteriza o PROCUR como um projecto de “inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola”, ganham sistematização e melhor se traduzem em “dinâmicas de projectos nas escolas”, no desenvolvimento de “actividades integradoras”, segundo uma “metodologia investigativa, reflexiva”, sustentadas numa estrutura de “equipas de coordenação, investigação e acompanhamento da rede escolar”. Esta prática pedagógica centrada na “melhoria da qualidade do ensino básico e no sucesso educativo de todos”, na “melhoria das relações entre a comunidade escolar e o meio envolvente”, procura contribuir para uma “escola com sentido”, “uma escola em movimento”, “uma escola com lugar para o mundo da vida”, onde a criança encontra “espaço para ser feliz” (Alonso, 1996c; Magalhães, Portela & Lourenço, 1997).

O PROCUR haveria de manter a sua vitalidade, enquanto projecto de intervenção numa rede escolar, com dinâmicas pedagógico-didácticas definidas segundo os seus princípios orientadores, até princípios da década de 2000. Para isso contribuíram em continuidade diferentes elementos de apoio institucional, que aconteciam sobretudo pela via do PEPT, com os concursos de financiamento anual; com o enquadramento do PROCUR na lógica das estruturas de investigação, agora do Centro de Estudos da Criança (CESC) do IEC; com a manutenção de uma equipa de coordenação e acompanhamento do projecto, em parte assegurada através da figura de “destacamento”, concedido

pela administração educativa, primeiro no âmbito da bolsa de projectos de intervenção regional da DREN, depois ao abrigo do projecto de GFC.

Por definição, todos os projectos têm o seu ocaso, deixam as luzes da ribalta, e da análise que fazemos deste processo em relação ao PROCUR, se há momentos que ajudam a definir o seu epílogo, eles encontram-se estruturados em torno do encerramento do Programa PEPT, do culminar da experiência da GFC e da preparação e lançamento da Reorganização Curricular. Esse processo foi demarcado por uma alteração de política educativa aquando da institucionalização da Reorganização Curricular de 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001), ao considerar estarem criadas as condições para a generalização de alterações curriculares desenvolvidas e experimentadas em bolsas de projectos em escolas do ensino básico, onde o PROCUR assumiu particular relevo. Em termos formais, um dos últimos eventos do PROCUR com visibilidade e de mobilização de quem com ele viveu ao longo dos anos, formaliza-se no Encontro do Projecto, apropriadamente intitulado, “Reorganização Curricular do Ensino Básico – Que Mudanças para o 1.º Ciclo?”, realizado na UM, em 31 de Março de 2001. Finalmente, num acto solene e simbólico para o PROCUR, já em 2002, realiza-se o lançamento do livro “Projecto PROCUR: Contributo para a Mudança nas Escolas” que reuniu toda a comunidade de escolas, profissionais e investigadores que participaram no projecto.

Em síntese, se temos de formalizar a construção do edifício PROCUR, ele situa-se na esteira da institucionalização de projectos de investigação e intervenção educativa, de promoção de práticas de inovação, que emergiram no contexto do CIFOP/CEFOPE, como estratégia de desenvolvimento, consolidação e afirmação da escola universitária, que se manifestava na sistematização dos contributos da investigação relacionada com o objecto científico da criança e da educação infantil e básica, na prestação de serviços à comunidade, onde o PROCUR se tornou um exemplo. Teve continuidade fruto da vontade expressa de uma equipa de trabalho coesa e motivada até um limite de tempo bem definido – a Reorganização Curricular de 2001 – no trilho da Reflexão Participada dos Currículos e do desenvolvimento da GFC, elementos integrados no ideário de base da existência do PROCUR, embora as suas raízes sejam ainda, como vimos, mais profundas e precoces no tempo.

2.2.2. *PROCUR: Ethos de uma Comunidade Educativa*

Noutro sentido, procurando sistematizar os alicerces de índole científica e educativa do PROCUR, devemos remeter, nas palavras de Alonso (2004a, p.66), para o problema “das relações teoria-prática em educação, que por sua vez inclui o problema de como se produzem as mudanças nos contextos educativos”. Trata-se da definição identitária de um percurso académico enquanto investigadora das

ciências da educação e formadora de professores, que são a razão do seu ser e existir profissional.

Em consequência, perante as limitações de uma visão linear e instrumental de análise das relações teoria-prática, próprias de perspectivas positivistas, que, na essência, as estratificam em realidades díspares, de sentido unívoco e dependente, com lógicas temporais sequenciais, seria necessário indagar noutras perspectivas e quadros axiológicos as respostas condizentes com a análise da realidade, tida como complexa, dinâmica, ecológica e crítica. Assim, Alonso (2004a, p.66) encontra nas perspectivas interpretativas e críticas as fontes para o entendimento problemático, complexo e praxeológico das relações entre a teoria e a prática, que caracterizam os processos de formação e de mudança que delas resultam.

Com o PROCUR, os processos de formação e mudança, bem assim como a problemática das relações entre teoria e prática associada aos mesmos, assumem outra dimensão porque se procura compreendê-los “numa perspectiva integradora” – porque é assim que o posicionamento interpretativo e crítico os definem –, de “desenvolvimento curricular, profissional e organizacional” (Alonso, 2000b), tornando-se, nessa lógica, necessário “clarificar quais são as competências da escola nas decisões curriculares, pois é este nível de definição curricular (meso-design) que é fundamental em termos de inovação. Trata-se de potenciar a autonomia e responsabilização curricular da escola, centrando nela o controlo da avaliação e do currículo” (p.37).

Considera-se o currículo como uma “construção social”, onde se privilegia “uma abordagem ecológica e praxica”, pois o “desenvolvimento curricular é entendido como uma via de relação entre as ideias e os valores educativos e a sua transformação em propostas de intervenção prática para melhorar os processos educativos” (Alonso, 2000a, p.63), dado que o “currículo não existe à margem das circunstâncias variadas que o configuram, sendo o currículo prático [contexto de realização] o resultado da interacção” entre o “contexto de formulação” e os contextos de influência (políticos, legislativos, económicos, profissionais, organizativos e pedagógicos) que com ele interactuam e que define a ideia da abordagem ecológica, a considerar nos processos de mudança e inovação (pp.59-60).

Estava, assim, definido o âmbito científico das preocupações educativas onde o PROCUR iria germinar e fundamentar a sua intervenção, ao longo do desenvolvimento do Projecto e de outros que mais tarde nele se inspirariam, e que marcariam a identidade científica e profissional de uma equipa de investigação e formação, no IEC da UM³².

³² Trata-se, desde longa data, de uma área significativa do campo científico das preocupações de intervenção profissional e de investigação da Professora Luísa Alonso, situação que se comprova, a título exemplificativo, numa perspectiva diacrónica do seu labor: – no papel activo desempenhado na “profissionalização em serviço” (Alonso, 1987; Alonso & Sousa, 1987; Alonso & Branco, 1989), garantida pelo CIFOP nos seus primeiros anos de existência; – nos contributos para a definição do projecto curricular do bacharelato em Professores do 1.º Ciclo da UM (Alonso, 1987; Alonso & Branco, 1989; Alonso et al., 1989); – na apresentação de uma proposta para “a construção do

Um dos pressupostos iniciais realçado na concepção e desenvolvimento do PROCUR foi definido como os “problemas, obstáculos para a inovação”, emanados de práticas arraigadas na tradição e cultura da escola, em contradição com o discurso educacional baseado em novas concepções de “escola como comunidade educativa, de professor como profissional reflexivo e de aluno como construtor de conhecimento” (Alonso, 1996a, pp. 8-9). Estas concepções apontam, “numa perspectiva dilemática e não maniqueísta”, para modelos de escola, professor, aluno e conhecimento, essenciais na definição do quadro teórico do PROCUR e que vários autores tratam de forma detalhada: a “escola como comunidade educativa” (Formosinho, 1989, 1991a; Santos Guerra, 2000), conotada com modelos de inovação e formação centrados na escola (Canário, 1992c; Escudero & Bolivar, 1994; Fullan, 1991, 1997, 2003); o “professor como profissional reflexivo” (Schön, 1983, 1987, 1988, 1992; Shulman, 1986, 1987, 1993; Alarcão, 1996; Marcelo, 1999, 2009a; Montero, 2001) relacionado com processos de investigação-acção colaborativa (Stenhouse, 1984, 1987; Carr & Kemmis, 1988; Kemmis, 1988; Kemmis & McTaggart, 1988, 2000; Carr, 1989, 1990, 1996; Elliott, 1988, 1990a,b, 1993); o “aluno como construtor de conhecimento” (Gimeno, 1988, 2000; Coll, 1991a; Coll et al., 1994; Alonso, 1995) “globalizado e complexo” (Zabala, 1989, 1999; Torres, 1996).

Assim, temos, em algumas palavras-chave, o entendimento da *escola* como “serviço local de Estado, sem projecto educativo e autonomia, com uma direcção fraca, fechada e de tratamento uniforme” *versus* “comunidade educativa, com projecto educativo que define valores e identidade própria, com autonomia administrativa e pedagógica, aberta ao meio e à diversidade”; do *aluno* como “receptor, reproduzidor passivo, desprovido de conhecimentos valiosos, dependente” *versus* “construtor, activo e criativo, com experiência própria, autónomo”; do *professor* como “burocrata/funcionário, instrutor rotineiro, executor e transmissor, individualista e resistente à mudança; dogmático e distante” *versus* “profissional e educador reflexivo, investigador e mediador, com sentido democrático e inovador, flexível/criativo e empático”; e o *conhecimento* como “verdadeiro e neutro, produto acabado, teórico e

currículo” das escolas do ICEB, fruto das primeiras abordagens aos princípios orientadores do PROCUR (Alonso et al., 1994); – num estudo comparativo sobre a aprendizagem ao longo da vida na formação de professores, com a apresentação do caso português (Alonso, 1996d); – nos próprios resultados da emergência e desenvolvimento do Projecto PROCUR (Alonso, Magalhães & Silva, 1996), sistematizados na tese de doutoramento como uma “abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação” (1998a); – na construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e empregabilidade (Alonso, 2000d; Alonso et al., 2000), trabalho realizado para a então ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos); – na análise sobre o desenvolvimento do projecto de GFC, por solicitação do então DEB, do ME (Alonso, Peralta & Alaíz, 2001); – na intervenção da apresentação do relatório do estudo “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), editado pelo CNE (2004), intitulada “Competências Essenciais no Currículo: que Práticas nas Escolas?” (Alonso, 2004b); – na coordenação da publicação intitulada “Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão” (Alonso & Roldão, 2005), que traduz o resultado das Jornadas de Prática Pedagógica da Licenciatura em Ensino Básico, da UM, realizadas em 2004, fruto da experiência do projecto de investigação “Prática Pedagógica e Construção do Conhecimento Profissional”, do CESC, da UM, em colaboração com a ESE de Santarém; – no “estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino” (Alonso, Peralta & Alaíz, 2006), no âmbito do projecto “PIIC – Projecto de Investigação sobre a Inovação Curricular”, desenvolvido no CESC, da UM, em colaboração com a Unidade de I&D em Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa; – na participação na mesa redonda “Políticas de Educação para a Infância – Tendências e Perspectivas”, com a intervenção “Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal” (Alonso, 2009), proferida no âmbito da apresentação do “Relatório do Estudo – a Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos” (Alarcão et al., 2009), promovido e editado pelo CNE (2009).

universal, externo e objectivo, linear e compartimentado” *versus* “problemático e crítico, processo a construir, prático e particular, interno e subjectivo, sistémico e integrado” (Alonso, 1996a, pp.8-9). Para a autora, “estas concepções educativas adquirem sentido num contexto de procura da ‘qualidade da educação’ com vista ao ‘sucesso educativo’ de todos os alunos, problemática que adquire uma especial relevância no ensino básico” (p.9).

Passamos, então, a enunciar quais eram os problemas a ter conta para o desenvolvimento dos processos de inovação, a partir da leitura de alguns dos textos invocados (Alonso, 1994a, pp.18-23; 1998b, pp.299-300; Alonso, Magalhães & Silva, 1996, pp.10-11), em contraponto com as concepções de currículo, aluno, escola e professor que se defendia e pretendia desenvolver com o PROCUR:

- Em relação ao *currículo*: falta de um projecto claro, coerente e estruturado e formação/educação que fundamente, articule e oriente as intervenções educativas; entendimento do currículo como algo prescritivo que se traduz numa percepção do papel do professor como técnico, executor acrítico e mero consumidor de currículo; estrutura curricular vista como justaposição de matérias e conteúdos, que pressupõe uma divisão da cultura em partes compartimentadas, impedindo uma perspectiva integrada da realidade como um todo inter-relacionado; e predomínio de práticas uniformizadas e homogeneizadas que limitam a adequação do currículo à diferença e diversidade.
- Em relação à *aprendizagem do aluno*: visão da aprendizagem como acumulação passiva, linear e individualista de conhecimentos; predomínio da função instrutiva que evidencia falta de preocupação com a formação integral; concepção limitada de conteúdos de aprendizagem com prioridade para os conteúdos factuais e conceptuais em detrimento dos procedimentais e atitudinais; separação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens experienciais da vida quotidiana com implicações na falta de atribuição de significado e funcionalidade às actividades e aprendizagens que daí possam resultar.
- Em relação à *escola*: visão da escola como uma unidade institucional destituída de projecto formativo, o que a demarca da identificação de um quadro de valores e opções na procura de uma identidade própria, a partir do conhecimento do contexto de inserção; falta do reforço de estruturas de coordenação pedagógica intermédia em face do predomínio da baixa participação, do individualismo e do alheamento em relação aos assuntos da comunidade escolar; e consequente predominância de uma escola como instituição fechada, descontextualizada das necessidades e problemas do meio em que se insere.
- *Formação de professores*. Centrada na transmissão de conhecimentos e técnicas; ausência de participação dos professores na definição dos conteúdos da formação, não reflectindo as suas necessidades e preocupações, pois são definidos por entidades externas e, muitas vezes, sem conhecimento do contexto; os professores assumem uma postura de receptores de formação, onde não se valoriza o seu “conhecimento prático”; formação assumida como descontextualizada dos problemas da realidade escolar, acentuando desconexões e descontinuidades nas relações entre teoria e prática;

predomínio de modelos de formação que levam à aquisição e avaliação individual de conhecimentos e estratégias, acentuando o carácter individualista na formação e nas práticas pedagógicas.

Perante este levantamento de obstáculos, vale a pena situarmo-nos, desde já, em duas das primeiras abordagens, que se complementam, ao conceito de currículo como um “projecto formativo integrado”, estabelecidas por Alonso, e que nos aproximam do constructo de “projecto curricular” como eixo agregador da actividade escolar, como forma de ultrapassar os problemas identificados.

Entendemos o currículo como o projecto global e integrado, de cultura e de formação, da instituição escolar para a educação das novas gerações que fundamenta, clarifica (princípios, finalidades, critérios) as grandes questões implícitas à educação (por quê, para quê, o quê, como e quando) de forma a dar um sentido educativo e articulado aos diferentes projectos específicos que orientam a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos. (1994a, p.18).

Na segunda abordagem (expressa num texto de 1991, publicado em 1994), o conceito de currículo remete-nos para uma relação intrínseca com a concepção de “projecto curricular”, ao entender o currículo “como um projecto integrado que fundamenta e articula todas as actividades e experiências educativas que a escola, de uma forma intencional e estruturada, promove, avalia, clarificando o seu sentido e finalidade” (Alonso, 1994c, p.14), integrando todo o conjunto de intervenções diferenciadas num projecto unitário.

Isto exige que as escolas clarifiquem o seu projecto educativo, integrando neste o projecto curricular, especificando as suas opções acerca do que se considera valioso, em termos de capacidades e conteúdos a serem desenvolvidos, assim como das metodologias e processos de avaliação a utilizar, de uma maneira consistente e coordenada, nos diferentes âmbitos de intervenção. (p.14)

Considera-se, assim, o currículo como algo “que se actualiza na prática através da intervenção profissional nos processos de ensino e aprendizagem significativos e estimuladores do desenvolvimento global dos alunos”, o que leva a “considerar o currículo como aberto e flexível, susceptível de ser interpretado e enriquecido à medida que se desenvolve em diferentes contextos educativos”. Em síntese, perspectiva-se o currículo como um projecto a construir, de natureza aberta, flexível, dinâmica, que evidencia a importância dos processos de investigação, colaboração, decisão, resolução de problemas e reflexão, fundamentais para a sua construção, num quadro de “respeito pela singularidade dos alunos e das comunidades educativas e estimulando a autonomia das escolas e a iniciativa profissional dos professores” (Alonso, 1994c, pp.9-10).

A partir da consciencialização dos obstáculos para a inovação e com base na concepção de currículo apresentada, definiram-se *princípios básicos ou orientadores do PROCUR*, a serem progressivamente apropriados pelas equipas de trabalho na linha de abordagem de investigação-acção

investigativa, reflexiva e colaborativa. Passamos a evidenciar esses princípios pela leitura de algumas das publicações que, ao longo do tempo, tratam de os sistematizar (Alonso, 1994a, pp.23-26, 1994b, pp.18-20; 1998b, pp.302-03; Alonso, Magalhães & Silva, 1996, pp.12-17):

- Desde logo, a necessidade de partir do conceito de currículo, atrás apresentado, como um “projecto integrado e global de cultura (aprendizagens a realizar) e de formação (competências a desenvolver) que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos”.
- Uma concepção de currículo assim só é possível numa “escola de qualidade que possibilite um clima e condições favoráveis à formação integral e integrada de todos os alunos”.
- O currículo torna-se, assim, o “núcleo do processo de institucionalização de educação”, o “centro da actividade educativa, a clarificação e compreensão pelos professores do projecto” que o concretiza. Entende-se, deste modo, o “currículo como um projecto a ser construído por todos os agentes educativos”, com “uma perspectiva de desenho aberto, flexível e dinâmico”, de acordo com “processos de reflexão e discussão conjunta” – trabalho colaborativo (Peralta, 2002) –, no sentido de proporcionar aos alunos um “currículo integrado significativo e adequado às suas necessidades”.
- A natureza das decisões curriculares – problemáticas e dilemáticas –, “junto com a complexidade e pluralismo cultural dos contextos, exigem atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogos permanentes com a situação”, onde a definição de objectivos, de princípios epistemológicos, sociológicos e psicopedagógicos orientadores de uma abordagem metodológica de resolução de problemas, investigativa-reflexiva, bem como a opção por prioridades de acção, sustentadas na análise da comunidade escolar e educativa, devem constar e ser uma matriz de trabalho do projecto curricular.
- “A necessidade de alterar a cultura escolar, baseada no individualismo e no isolamento da realidade, para se transformar numa comunidade democrática de vida e de aprendizagem”, fundamentada na ideia da clarificação, a partir da definição do projecto curricular, “dos níveis de decisão curricular e respectivas margens de autonomia”. É algo que, sendo difuso na tradição burocrática de controlo centralizado, permite, ainda assim, uma “tomada de consciência de que a autonomia é algo que se conquista com reflexão partilhada, com vontade e com consciência do próprio poder, ou seja, com profissionalidade”.
- “Acentuar a importância de tornar as aprendizagens significativas (reconstrução do conhecimento e da experiência) e funcionais (valiosas para a compreensão e resolução de problemas de vida)”, o que remete para o desenvolvimento de “práticas educativas articuladas e integradas num todo coerente, onde os conceitos de integração, globalização, continuidade e transversalidade sejam operacionalizadas em propostas de acção consistentes, permitindo aos alunos adquirir uma visão integrada e complexa do conhecimento e da realidade que este representa”. Preconiza-se, assim, a teoria e prática do projecto curricular baseada “numa concepção construtivista do desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal e social do conhecimento”.

- A perspectiva construtivista considera, ainda, haver uma predisposição da pessoa para aprender de uma forma global, “não limitando a sua incidência às capacidades cognitivas, especialmente porque os conteúdos de aprendizagem, entendidos no sentido amplo (factos, conceitos, procedimentos, atitudes), envolvem todas as capacidades, incidindo no desenvolvimento global do aluno”, pelo que, do ponto de vista metodológico, “o projecto curricular assenta numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos em sequências de aprendizagem (actividades integradoras) orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade”.
- “Valorizar a abertura e o diálogo com a comunidade envolvente (famílias, parceiros sociais, outras escolas, ...) de forma a melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e a favorecer a continuidade e coerência das posições e intervenções educativas”, “colocando no centro da intervenção educativa a criação de ambientes facilitadores de aprendizagens significativas críticas e funcionais sobre a realidade”. Estas concepções remetem-nos para perspectivas ecológicas e críticas do currículo pela valorização da “abertura ao meio e ao diálogo com a comunidade envolvente”, promovendo a “continuidade educativa entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano, entre a escola e a vida”.
- Partir de uma perspectiva integrada de mudança curricular e educacional, o que implica pensar que esta “não pode ser entendida como desligada, por um lado, das concepções inerentes ao pensamento prático dos professores e, por outro, dos contextos escolares, com as suas tradições e cultura própria, que possibilitam ou inibem a sua realização”. Assim, os processos de inovação e desenvolvimento curricular remetem-nos “para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional das escolas”, condições essenciais para a emergência “de culturas colaborativas nas escolas, criando comunidades de vida e aprendizagem”.
- Por fim, uma última ideia, não menos importante, que alerta para a mudança como “um processo prolongado e evolutivo [que] precisa de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos”, o que pressupõe caminhos não lineares, coexistentes com o conflito, com a incerteza e com a necessidade de correr riscos. Pressupõe ainda tempo, apoio e supervisão “para ajudar a ultrapassar os conflitos cognitivos, afectivos e sociais” da mudança, devendo, por isso, “ser organizadamente induzida em vez de forçada ou imposta de fora”.

A base da experiência do PROCUR, entre 1991 e 1994, centrada nos processos relacionados com a formação inicial e especializada, permitiu construir o esboço do edifício teórico com a identificação dos obstáculos da inovação e dos pressupostos que sustentariam a investigação-acção colaborativa encetada em escolas do 1CEB e numa escola do 2.º e 3CEB. Ao analisar este quadro teórico, como Alonso refere em vários textos (1994b, 1995, 1996a), verificamos estar perante “um paradigma curricular e de formação de professores”, denominado de “integrador”, que,

superando as concepções tradicionais e tecnicistas sobre o mesmo, consiga explicar a realidade curricular e orientar a intervenção e a investigação sobre esse campo. Na base deste paradigma, encontramos perspectivas educativas provenientes de diferentes abordagens cujos contributos permitem dar uma visão mais rica e compreensiva desta realidade que denominamos currículo. Ressaltamos, especialmente, os contributos das perspectivas construtivista, humanista, ecológica e sociocrítica. (1996a, p.18)

2.2. Modelo de Inovação e Objectivos

Neste ponto, evidenciamos o referencial do modelo de inovação para organizar e orientar o processo de mudança nas escolas do PROCUR. Em função dessas considerações, elencamos, em traços genéricos, os objectivos propostos e desenvolvidos para orientar esse processo de inovação.

A opção assumida pelo PROCUR, quanto ao modelo de inovação, “insere-se numa perspectiva cultural e sócio-política na forma de entender e induzir a inovação nas escolas” (Alonso, 1998a, p.512), considerando o processo de inovação educativa, no entendimento de González e Escudero (1987, p.31), como “o conjunto de práticas socioeducativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido: a melhoria escolar”. Assim, de forma desejável, é um processo planificado, orientado para promover mudanças qualitativas num determinado estado de práticas para outro que implica, de acordo com princípios e concepções previamente estabelecidas, a melhoria dos processos e resultados educativos (p.16).

A abordagem cultural da inovação refere-se a processos de mudança não lineares, complexos e dinâmicos, onde os indivíduos e as instituições assumem um papel activo de mediação e reconstrução das propostas de inovação, pelo que assume particular importância a compreensão do funcionamento dos mesmos na prática das escolas (González & Escudero, 1987; Fullan, 1991).

Segundo Alonso (1998a, p.276-78), existem no seio da visão cultural da inovação tendências que se definem em três eixos de análise – a inovação centrada na implementação, a perspectiva institucional e a perspectiva fenomenológica ou pessoal –, diferenciadas a partir de “pontos de inflexão, com maior ou menor incidência, tanto na escola, como organização com cultura própria capaz de produzir estratégias de mudança, como no professor, com as suas representações e pautas de acção geradoras de interpretações e atitudes individuais perante a inovação”.

Tendo em conta que a “melhoria da integração do currículo na escola” é o “objecto central da inovação do PROCUR” (Alonso, Magalhães & Silva, 1996, p.12), houve a necessidade de trabalhar numa “perspectiva integradora da mudança”, onde o desenvolvimento curricular, profissional e organizacional se encontram inter-relacionados. No mesmo sentido, considerando as propostas curriculares das perspectivas construtivistas e críticas do conhecimento como sendo aquelas que

melhor servem o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir com compreensão, estas necessitam de dispositivos facilitadores e de condições estimuladoras, que o trabalho ao nível da organização escolar e da formação de professores deve promover (Alonso, 2000b).

Este modelo de inovação requer algumas condições que Alonso, Magalhães e Silva (1996, p.13) sistematizam da seguinte forma:

(a) trabalhar em torno da explicitação, investigação e resolução de problemas práticos, sentidos como necessidades, nos contextos; (b) mobilizar o maior número de participantes numa instituição; (c) formar equipas de trabalho colaborativo que equilibrem o trabalho individual com o colegial; (d) desenvolver metodologias de trabalho que estimulem a “reflexão” (na acção e sobre a acção) enquanto processo mediador entre o pensamento e as práticas; (e) utilizar o apoio e suporte de “facilitadores externos”; (f) utilizar sistemas de acompanhamento, avaliação e divulgação da inovação.

O PROCUR encontrou na abordagem de PCI, enquanto “proposta de inovação das práticas na escola” (Alonso, 2001), o instrumento para melhorar a qualidade da educação, percebendo esta como “a forma de adequar o currículo e a intervenção educativa – através da qual aquele se torna visível – às necessidades dos contextos educativos, única forma de possibilitar o sucesso educativo para todos os alunos, o qual não pode deixar de ser diferenciado” (Alonso, Magalhães & Silva, 1996, p.13). Daqui percebemos que o PCI é a forma encontrada para trabalhar todas as dimensões da vida e da cultura das escolas (curriculares, organizacionais e profissionais), embora se considere “o professor (a equipa de professores) como o mediador da qualidade educativa” (p.14), pelo que foi eleito como um campo prioritário de trabalho no PROCUR.

Assim, de acordo com quadro teórico estabelecido, foram definidos objectivos gerais para a orientação do processo de inovação, que se consubstanciam em linhas de intenção a desenvolver (Alonso, Magalhães & Silva, 1995, p.8, 1996, p.15; Alonso, 1996c, pp.6 e segs., 1998a, p.21):

- Formar e apoiar equipas de investigação e desenvolvimento curricular nas escolas, numa perspectiva de investigação-acção, capazes de elaborar, desenvolver e avaliar “projectos curriculares integrados” adequados aos problemas, características e necessidades dos diferentes contextos educativos e dos alunos que deles fazem parte integrante.
- Desenvolver, nos participantes, atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências sobre as práticas educativas, numa perspectiva de inovação e mudança, que contribuam para melhorar a consciência, a autonomia e a competência profissional, bem como a satisfação pessoal;
- Possibilitar a melhoria do ensino básico, numa lógica de acesso e sucesso para todos os alunos, através da adequação e recriação do currículo e da intervenção educativa à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos, assim como aos problemas específicos da comunidade educativa, permitindo uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e funcional;

- Contribuir para melhorar as condições organizativas das escolas de forma a possibilitar um trabalho mais participado e um currículo mais articulado;
- Promover, nas escolas, uma atitude de auto-avaliação do seu nível de qualidade, através da utilização de metodologias e processos adequados;
- Melhorar as relações entre a comunidade escolar e o meio envolvente, possibilitando, assim, a construção de uma comunidade educativa.
- Estimular a troca de experiências entre as escolas da rede e outras, através da organização de encontros, debates, exposições, bem como da publicação e divulgação de jornais escolares, folhas informativas, etc., promovendo a ideia e o desenvolvimento efectivo de uma comunidade educativa alargada.
- Criar um “centro de investigação e desenvolvimento curricular” com a função de produzir e divulgar conhecimento e materiais curriculares, que possam ser consultados e utilizados pelos professores, nomeadamente para o apoio na construção de “projectos curriculares integrados”.

2.3. Metodologia e Modelo Organizacional

Como projecto centrado na formação de professores e na melhoria da escola, pretendemos aludir a aspectos que definem o modelo metodológico adoptado. Ainda neste ponto, abordamos o modelo organizativo e os dispositivos encontrados para, de acordo com o modelo de inovação e os objectivos definidos, concretizar as propostas curriculares, a serem discutidas no seguimento deste texto, que resultam dos fundamentos debatidos do PROCUR.

Enquanto orientação metodológica, o PROCUR centrou o trabalho em teorias de formação de professores e teorias de inovação da escola, que, conforme vimos, valorizou modelos de formação centrados na escola e a perspectiva de investigação-acção colaborativa (Alonso, 1998a, p.466). Esta perspectiva é um traço de identidade do PROCUR, enquanto esforço genuíno para melhorar a prática educativa, reconhecido nos trabalhos precursores de Elliot (1988, 1990a,b, 1993) e Carr e Kemmis (1988), estes ao acrescentarem uma perspectiva crítica, que realça a relação entre o real e o possível.

Noutro sentido, enquanto objecto de estudo (Alonso, 1998a, p.466), no âmbito da investigação qualitativa, o PROCUR seguiu orientações próprias dos estudos de caso etnográficos. Ao encarar-se a realidade enquanto contexto singular com significado e valor próprio, a ser abordado de forma intensiva e aprofundada a partir do âmago das práticas, pretendia-se fazer emergir uma compreensão holística e existencial do PROCUR. Esta abordagem etnográfica (Goetz & LeCompte, 1988; Woods, 1987), apropriando-se de concepções, no âmbito das ciências sociais, oriundas da antropologia cultural e da sociologia qualitativa, tem vindo a gerar um corpo de conhecimento e procedimentos para o estudo de contextos educativos e sociais, emergindo como uma área de indagação própria. Assim, através de

uma descrição detalhada dos diferentes âmbitos da vida da escola, a etnografia educativa oferece uma metodologia de investigação alternativa para compreender e interpretar os fenómenos educativos desses contextos, a partir das diversas perspectivas dos seus intervenientes.

Como refere Alonso (1998a, p.500), citando Vasconcelos (1997, p.61), embora o processo de investigação não seja “de modo algum linear, mesmo quando procuramos acompanhá-lo de esquemas descritivos simplificadores”, pelo contrário, é “um processo circular e interactivo com muitas realidades entrelaçadas em conjunto”, o processo de interpretação, obtenção e verificação dos resultados foi organizado a partir de um mapa conceptual do estudo de caso (Figura 6.03). O mapa surgiu da necessidade de articular as peças de um “puzzle”, constituído pelo processo de investigação-acção do PROCUR, de modo a obter-se “uma visão holística dos fenómenos da inovação/formação”, tal como se desenvolveram nos contextos escolares.

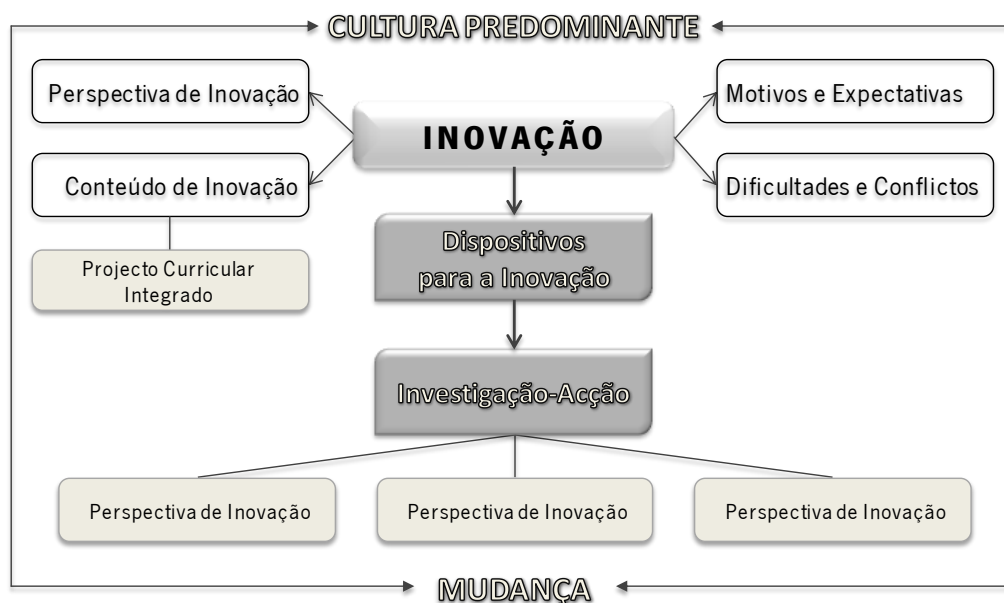


Figura 6.03 — Mapa conceptual do estudo de caso (Alonso, 1998a, p.501)

Com o referido mapa conceptual sustenta-se as relações entre a diversidade de dados recolhidos e a consequente análise desenvolvida sobre o PROCUR, ao mesmo tempo que se estabelece um modelo interpretativo de orientação das conclusões do estudo, consubstanciadas na reflexão sobre os contributos deste projecto para a mudança educativa. Acrescenta-se que os resultados do estudo beneficiam de um pluralismo metodológico que dá voz às vivências dos diferentes intervenientes sobre a realidade do PROCUR, oferecendo uma visão multifacetada da mesma, aspectos que reforçam a credibilidade e validade do estudo (Alonso, 1998a, pp.500-02).

De acordo com o quadro de investigação definido e os pressupostos teóricos que fundamentam

a acção do PROCUR, sistematizamos agora as suas orientações metodológicas, no sentido do desenvolvimento de dispositivos facilitadores da inovação, para enquadrar e valorizar as preocupações com a mudança educativa (Alonso, Magalhães & Silva, 1996, p.15; Alonso, 1998b, pp.306-08):

- Compreensão da escola como unidade básica da mudança, o que significa atribuir importância à criação de estruturas organizativas, às redes de comunicação e de participação, à formação e funcionamento das equipas, aos processos de resistência e conflitos, à negociação. Existe uma opção clara por uma organização em rede entre escolas de contextos muito diversificados que permitisse a criação de um sentido e comunidade alargada, para além das fronteiras físicas de cada escola. Neste sentido, utilizaram-se dispositivos de comunicação e participação nessa comunidade abrangente, como a realização de encontros interescolares de formação, partilha de experiências e avaliação contínua do PROCUR, a edição de um boletim interno de informação e divulgação de projectos, a criação de um centro de recursos ao serviço da rede de escolas.
- Reconsideração do papel e tipo de apoio sistemático que os investigadores e outros agentes externos disponibilizam às escolas com a criação de dispositivos facilitadores, como uma equipa de investigação e coordenação, onde se incluem elementos de acompanhamento, que apoiam e incentivam as equipas escolares na elaboração dos projectos curriculares, na reflexão e registos das actividades, factor considerado fundamental no sucesso e continuidade do projecto. Fixa-se um sistema de coordenação do projecto gerido por uma equipa interdisciplinar, da qual fazem parte investigadores da universidade e professores dos diferentes níveis do ensino básico; e um sistema de coordenação interna dentro da cada equipa de professores/escola. O relacionamento e a comunicação, com carácter sistemático, entre esses níveis de decisão, fazem-se através de equipas de “acompanhantes” dos projectos/escolas.
- As estratégias de investigação são, elas próprias, estratégias de formação com a disponibilização de um programa de formação sistemática que acompanha o desenrolar do projecto, relacionado com temáticas como a teoria do PCI, as técnicas da investigação-acção, as metodologias investigativas, a diferenciação e tratamento da diversidade, as metodologias específicas das áreas curriculares, entre outras. Pretende-se ajudar os professores com a disponibilização de dispositivos teóricos e práticos para a construção dos projectos curriculares, através de ciclos continuados e interactivos de investigação, planificação, intervenção/acção, orientados pela pesquisa e pela observação.
- A atenção aos aspectos organizativos relacionados com o tempo e espaços de diálogo/reunião, a continuidade do corpo docente, a coordenação e a disponibilização de recursos, o apoio às escolas, são aspectos fundamentais, pois são vistos, em muitos casos, como obstáculos só superáveis com um trabalho sistematizado e de comunicação permanente entre níveis de coordenação e decisão.

Os cuidados metodológicos que permitiriam gerir a mudança e ir ao encontro daquilo que o PROCUR genuinamente sempre ambicionou, a inovação curricular e o desenvolvimento profissional,

estão bem presentes nas palavras de Alonso (2004a, p.70), reveladoras de uma postura de observação-participativa própria de uma investigadora de orientação etnográfica, quando nos diz que

foi preciso colocarmo-nos numa posição de “ouvintes activos”, através da utilização de uma multiplicidade de vias de acesso ao pensamento dos diversos actores, de forma a dar-lhes “voz”, numa interacção dialógica com a nossa própria voz, enquanto investigadora-participante, que permitisse ir gerando teoria “substantiva”, num jogo cíclico e aberto entre indução e dedução.

Ressalta dos pressupostos metodológicos a organização de um modelo de trabalho em rede próprio das concepções de inovação centrada nas escolas (Canário, 1996). Segundo Alonso (2004a, p.68), relativamente aos critérios para a constituição da rede PROCUR, “seria interessante, em termos de aprendizagem sobre inovação, trabalhar com um conjunto diversificado de escolas do 1.º ciclo do ensino básico que, de alguma forma, fosse representativo da heterogeneidade das escolas deste nível de ensino: urbanas, semi-urbanas e rurais; do litoral e do interior; grandes médias e pequenas”.

A decisão de partir para o terreno em 1994 tornou-se relativamente natural, recorrendo a professores formados ou em formação na UM, nos cursos de formação especializada (CESE), com a vantagem de terem um percurso formativo na perspectiva da teoria de PCI e demonstrarem interesse em fazer parte de um projecto de investigação-acção para a mudança da qualidade da oferta educativa. O PROCUR viria a formar uma rede de sete escolas do 1CEB, expressiva da heterogeneidade desejada, com a qual foi desenvolvido o processo de investigação-acção colaborativa, traduzido num estudo de caso, de inspiração etnográfica, realizado por Alonso, ao longo de três anos lectivos (1998a). Numa fase intermédia do PROCUR, a rede de escolas integrou também uma EB23, não tendo sido contemplada nesse estudo pela complexidade que requeria a sua análise.

A ideia da necessidade de um modelo organizativo facilitador da inovação foi condição inicial dos pressupostos do PROCUR, ainda que tivesse sido ajustado à medida que o projecto se desenvolvia, na procura constante e dinâmica de melhores condições para a coordenação e articulação dos diferentes contextos, práticas e processos, num projecto que se pretendia unitário e comum. É o que nos dizem Alonso, Magalhães e Silva (1996, p.16), quando apresentam um primeiro esquema desse sistema organizativo, o qual evoluiu, mais tarde, para uma estrutura em “teia” (Alonso, 1998a, p.469; 2004a, p.69) que reflecte a integração de alguns dos dispositivos fundamentais para o desenvolvimento da inovação no PROCUR (Figura 6.04). Na configuração da teia transparece o “projecto PROCUR como uma unidade singular e global”, mas permite também, como nos estudos etnográficos, vislumbrar os fios da “diversidade de dinâmicas e processos que se foram gerando no seu seio, obrigando a uma atenção constante ao pormenor de cada um dos contextos escolares e das equipas e pessoas, sem por

isso perder de vista a globalidade da ideia de projecto em rede” (Alonso, 2004a, p.69)³³.

Em conclusão, atente-se nas palavras de Alonso (1998a, p.22), pois evidenciam, de forma clara e concisa, os aspectos fundamentais relativos à metodologia de inovação/formação que o PROCUR adoptou, bem como ao modelo organizativo e seus dispositivos facilitadores que melhor defendiam os interesses dessa metodologia, promotora da formação dos professores e da melhoria da escola.

No que respeita à metodologia de inovação/formação, a abordagem utilizada tem sido a “investigação-acção colaborativa” em que, entendida como unidade básica de mudança, cada escola foi organizada em equipas educativas, trabalhando em ciclos continuados de análise de necessidades, planificação, intervenção, avaliação/reflexão, à volta do desenvolvimento de projectos curriculares. As estratégias investigativas transformam-se simultaneamente em estratégias formativas, com o recurso permanente à reflexão, teorização e registo da prática e das suas consequências. Estas equipas, na escola do 1.º Ciclo, são organizadas de modo a abranger professores e alunos de diferentes anos de escolaridade.

Reconsideramos, também, o papel e tipo de apoio que os investigadores e outros agentes externos podem oferecer às escolas, através de dispositivos facilitadores, como a criação de uma equipa de coordenação e investigação que, para além de investigadores, inclui acompanhantes que, de modo sistemático, apoiam e incentivam as equipas educativas na elaboração dos projectos curriculares e na reflexão e registo das actividades, numa perspectiva de negociação democrática. Este factor tem-se revelado fundamental para o sucesso e continuidade do projecto.

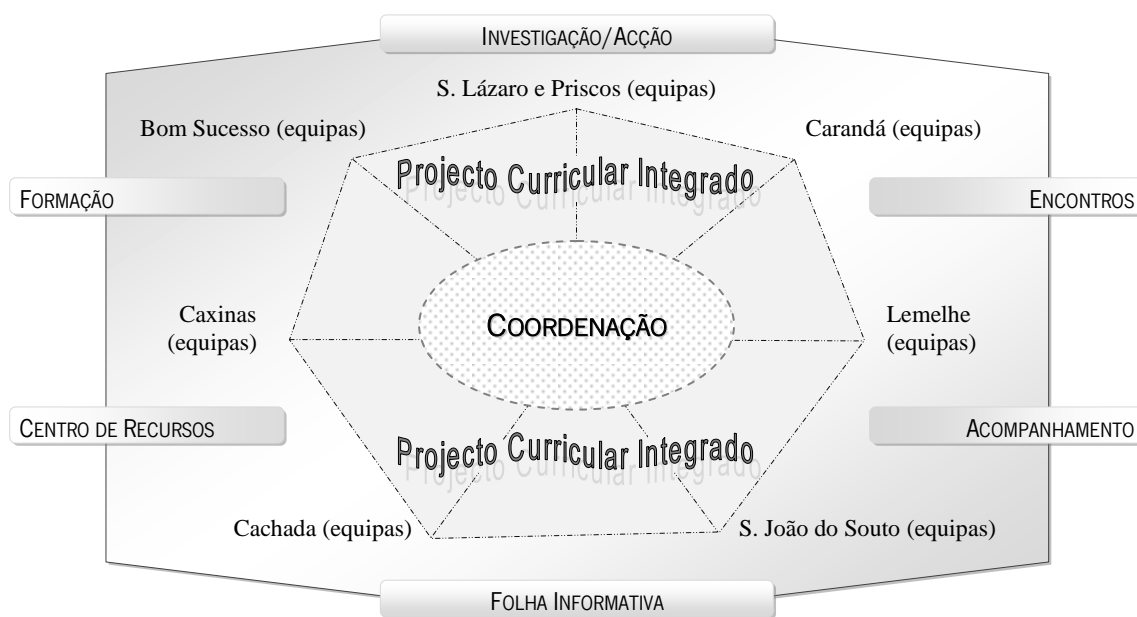


Figura 6.04 — Dispositivos para a inovação na rede PROCUR (Alonso, 1998a, p.469; 2004a, p.69)

³³ Uma breve referência a três dispositivos do PROCUR e ao papel desempenhado na “visibilidade e disseminação interna e externa do conhecimento profissional” (Alonso 1998a, pp.562 e segs.): referimo-nos aos “Encontros”, à “Folha Informativa” e o “Centro de Recursos”. Ao longo do funcionamento do projecto no terreno, foram organizados 14 *Encontros PROCUR*, sendo cada um deles dedicado a uma temática relevante para o desenrolar do projecto. Estes encontros cumpriam várias funções: a formação dos profissionais participantes, a troca de experiências sobre os projectos curriculares entre as diferentes equipas, a devolução dos dados de investigação/avaliação por parte da equipa coordenadora, o convívio e o aprofundamento do sentido de pertença à comunidade PROCUR e, finalmente, a disseminação do projecto através dos especialistas e outros parceiros convidados. A *Folha Informativa* constituiu-se como um “órgão importante de difusão interna na rede e de visibilidade externa, através das notícias que as equipas publicavam acerca dos projectos. O ter de redigir estes textos exigiu das professoras o desenvolvimento de competências de comunicação, constituindo, conjuntamente, momentos de reflexão sobre as suas práticas no projecto” (p.566). Por fim, o *Centro de Recursos* constituiu-se como um espaço de reunião e de contacto entre a coordenação/equipas de acompanhamento e as professoras, para além de disponibilizar equipamentos, biblioteca e materiais curriculares de apoio ao projecto.

2.4. A Investigação-Acção no Projecto PROCUR

Temos verificado que o PROCUR distingue-se pelo desenvolvimento de processos orientados por uma metodologia de investigação-acção em escolas do 1CEB. Sandín (2003, p.161) refere que alguns autores assinalam não existir apenas um marco ideológico para a investigação-acção, havendo diversas linguagens epistemológicas em que se fundamentam as suas práticas, embora haja um largo consenso em enquadrá-la nos paradigmas interpretativo e crítico: “na investigação-acção predominam estas perspectivas, pois pretende-se, fundamentalmente, proporcionar uma mudança social, transformar a realidade e que as pessoas tomem consciência do seu papel nesse processo de transformação”.

Resulta desta ideia inicial uma “orientação eminentemente prática” das concepções curriculares, surgida em torno de projectos desenvolvidos nos anos de 1980, aquando da reforma curricular no Reino Unido, onde se destacaram os trabalhos de Elliott (1988, 1990a,b, 1993). Entretanto, Carr e Kemmis, que têm na “teoria crítica da educação” (1988) o seu expoente, redefiniram “a investigação-acção numa perspectiva crítica”, enfatizando a dimensão colaborativa e participativa do seu compromisso com a mudança educativa a preconizar. “Esta conceptualização desde uma visão emancipatória e crítica”, inspirada na Escola de Frankfurt e sobretudo na “teoria crítica” de Habermas, tornaram a investigação-acção numa “ciência educativa crítica” (Sandín, 2003, pp.161-62).

Em resumo, a investigação-acção contribui para a reflexão sistemática sobre a prática social e educativa com vista à melhoria e à mudança tanto pessoal como social. Unifica processos considerados, com frequência, independentes; por exemplo, o ensino, o desenvolvimento do currículo, a avaliação, a investigação educativa e o desenvolvimento profissional. Assim, este tipo de investigação joga um papel essencial em todas as áreas e âmbitos educativos que desejam melhorar, transformar e/ou inovar. (Sandín, 2003, p.164)

Nas próprias palavras de Carr e Kemmis (1988, p.168),

uma ciência educativa crítica atribui à reforma educacional os atributos de participativa e colaborativa; constitui uma forma de investigação educativa concebida como análise crítica que se encaminha para a transformação das práticas educativas, dos entendimentos e dos valores educativos das pessoas que intervêm no processo, assim como das estruturas sociais e institucionais que definem o marco de actuação das referidas pessoas.

Quanto ao PROCUR, o objecto de transformação que se ambicionava “centrava-se na melhoria da integração do currículo escolar, adequando-o às necessidades dos contextos educativos, uma vez que se constata que essa falta de integração e adequação constituía um problema central que incidia no insucesso educativo dos alunos” (Alonso, 1998a, p.483). Deste modo, haveria também que repensar as atitudes e as práticas dos professores perante o processo de desenvolvimento curricular, situação que se considerou viável a partir do desenvolvimento de processos de investigação-acção,

onde o desenvolvimento de competências de colaboração, reflexão e pesquisa/investigação seriam, ao mesmo tempo, estratégia de formação e estratégia de intervenção educativa, entrecruzando-se conceitos próprios da investigação-acção com a teoria do PCI.

A partir da Figura 6.05 podemos verificar como o PROCUR entendeu o desenvolvimento dos processos de investigação-acção, destacando-se a criação de uma

comunidade crítica de investigação, constituída por equipas de professores/investigadores das escolas e por uma equipa de coordenação/investigação que, com uma perspectiva colaborativa, baseada em processos de negociação de objectivos e metodologias, pretendiam produzir um conhecimento capaz de enformar a progressiva transformação e mudança das práticas e dos contextos sociais, ao mesmo tempo que as estratégias investigativas se iam traduzindo em estratégias formativas. (Alonso, 1998a, p.484)



Figura 6.05 — Investigação-acção no Projecto PROCUR (Alonso, 1998a, p. 485)

A figura apresentada, ainda segundo Alonso (pp.484-86), explicita uma visão do “investigador colectivo” no Projecto PROCUR, onde a colaboração entre investigadores académicos e práticos estimula “os processos de reflexão crítica”, no sentido de “elaborar uma teoria sustentada na prática e relevante para a sua transformação”, sendo ainda esses processos de investigação e reflexão o âmago do desenvolvimento profissional dos próprios professores e investigadores.

Os processos metodológicos da inovação do PROCUR agregam-se numa relação de convivência e partilha de propósitos e seguem, fundamentalmente, como temos argumentado, procedimentos próprios das abordagens qualitativas, de acordo com as opções teóricas assumidas. Isso não invalida que, em determinados momentos, não se fizesse uso de “dados quantitativos, capazes de oferecer informação mais sintética” (Alonso, 1998a, p.486). Esta decisão insere-se também em opções metodológicas da investigação-acção, que conferem um “pluralismo metodológico, baseado numa diversidade de procedimentos e contextos de recolha de dados e de troca de perspectivas sobre eles,

entre os diferentes participantes” (p.487). Assim, com a Figura 6.06 evidencia-se

a diversidade de procedimentos de investigação e formação desenvolvidos pelas equipas de professores em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação/reflexão dos projectos curriculares, apoiados e sustentados pelos procedimentos de investigação e formação utilizados pela equipa de coordenação/investigação, num fluxo permanente de troca de informação entre ambas. (p.486)

Em síntese, reconhecemos no Projecto PROCUR uma capacidade longamente trabalhada e sustentada de um processo de investigação-acção, onde a convergência de interesses dos seus participantes levou à disponibilização de recursos e procedimentos de inovação, à formação de professores, à melhoria dos processos educativos através do desenvolvimento de um modelo curricular, só possível de concretizar porque respeitou e promoveu alguns dos seus aspectos-chave, sintetizados por Sandin (2003, p.164) da seguinte forma:

Implica a transformação e melhoria de uma realidade educativa e/ou social; Parte da prática, e problemas práticos; É uma investigação que implica a colaboração das pessoas; Implica uma reflexão sistemática em e sobre a acção; Realiza-se por pessoas implicadas na prática que se investiga; O elemento da formação é essencial e fundamental no processo de investigação-acção; O processo de investigação-acção define-se ou caracteriza-se por uma espiral de mudança.

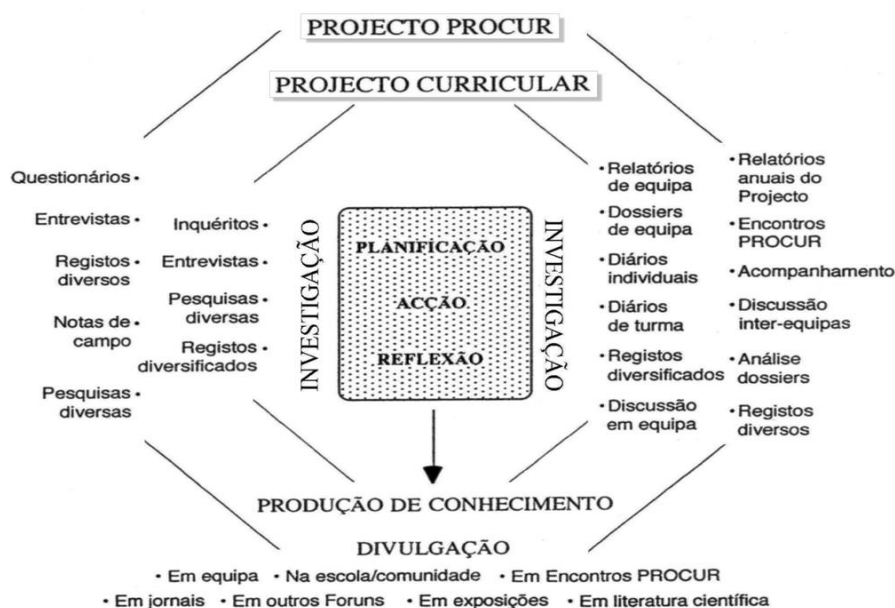


Figura 6.06 — Níveis e procedimentos de investigação-acção no Projecto PROCUR (Alonso, 1998a, p.486)

2.5. Modelo Curricular: Construção do Projecto Curricular Integrado

As referências para a definição do modelo curricular do PROCUR estão já lançadas e, por vezes, detalhadas nos pontos anteriores, pelo que se incorre no risco de repetição, pois as referências curriculares são, elas próprias, a essência da sua existência. Ainda assim, interessava-nos o exercício de fundamentação que fosse ao encontro das raízes históricas, organizativas, profissionais, científicas,

curriculares e pedagógicas do PROCUR e do seu modelo curricular, construído em interacção com os processos de formação inicial de professores, a inovação curricular nas práticas pedagógicas de escolas do 1CEB e o desenvolvimento profissional dos professores. Noutro sentido, é também de considerar a extensa e diversificada produção relativa à abordagem de PCI, instrumento fundamental de articulação do modelo curricular construído pelo PROCUR, “como uma proposta de inovação das práticas na escola básica” (Alonso, 1998a, p.429; 2001, p.75), o que nos limita o detalhe e o escrutínio das suas características, focando-nos em aspectos essenciais da sua concepção.

Assim, o elemento central do modelo curricular do PROCUR é o constructo de PCI e fundamenta-se (Alonso, 2002a, p.62)

na necessidade de que, para manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto que oriente a formação integrada dos alunos, o que significa “entender o currículo com um projecto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (Zabala, 1992:90).

Já o abordamos, mas parece-nos pertinente reincidir, como porta de entrada para o modelo curricular, o entendimento de PCI assumido pela comunidade PROCUR.

[E]stes projectos curriculares são espaços importantes, quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que formação, para que escola, em que sociedade), quer de tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas, possibilitando uma maior coerência entre os valores educativos e a sua realização prática. Esta procura de coerência somente será possível se os professores se assumem como protagonistas no processo de desenvolvimento curricular, enquanto mediadores-chave entre as propostas educativas e a sua adequação às diferentes realidades educativas. (Alonso, 1996a, p.34)

2.5.1. *Paradigma Integrador e Níveis de Construção do Currículo*

Da análise de textos sobre a construção do PCI (Alonso, 1994b, 1996a, 1998a, 2001)³⁴, queremos começar por evidenciar dois contributos essenciais que ajudam a sustentar a sua definição e que caracterizam o modelo curricular: uma concepção de um paradigma integrador do currículo e os níveis de construção e decisão do currículo.

Perceber de que forma as propostas curriculares podem ser colocadas em prática, quais são os critérios que presidem no momento de elaborar essas propostas curriculares, quais são os contextos onde se tomam as decisões que levam à transformação das mesmas, e, sobretudo, perceber, num contexto de realização curricular, a necessidade de enquadrar o trabalho pedagógico no âmbito da elaboração dos projectos educativos de escola e projectos curriculares específicos, são aspectos que

³⁴ Ver o Capítulo V, “O projecto curricular integrado como instrumento para a inovação educativa e para o desenvolvimento profissional” (1998a, pp.358-460); e a Terceira Parte, “Desenvolvimento de uma unidade temática”, intitulada “Abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica” (2001, pp.74-101).

dizem respeito à natureza e âmbito do desenvolvimento curricular.

Pretende-se saber quais as orientações, na altura de concebermos o currículo, que nos vão servir de base para a sua construção e desenvolvimento. Neste sentido, o modelo curricular PROCUR vai buscar, como referimos, às abordagens construtivistas, humanistas, ecológicas e sociocríticas os contributos para a construção do “paradigma integrador” (Figura 6.07), que servem “de fundamento, orientação e contrastação no processo de desenvolvimento curricular, especialmente no que se refere à construção do projecto curricular integrado” (Alonso, 1998a, pp.390-91). Das abordagens enunciadas realça-se (Alonso, 1996a, p.21, 1998a, pp.390-91):

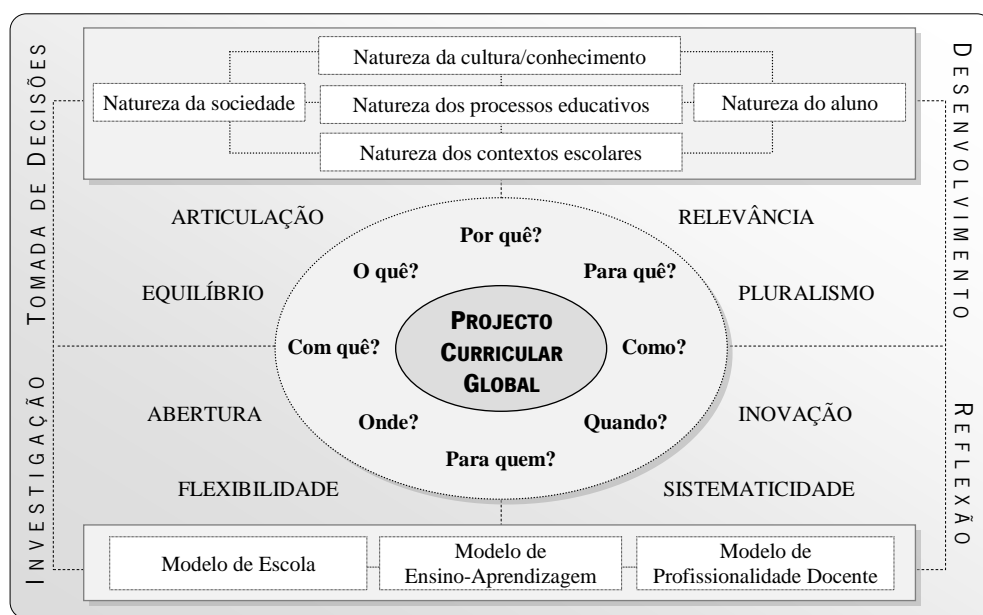


Figura 6.07 – Paradigma Integrador de Currículo (Alonso, 1996a, p.17; 1998a, p.392)

- *Construtivista*. A “questão de como se constrói o currículo nas suas diferentes fases e contextos de configuração, especialmente através de processos mediadores, racionais e reflexivos, que enformam a tomada de decisões de tipo profissional própria do ensino” e o “carácter activo, significativo e interactivo dos processos de aprendizagem, orientando a intervenção educativa no sentido de facilitar a reestruturação significativa do saber e da experiência”.
- *Humanista*. A “importância da formação pessoal dos alunos, na sua globalidade, assim como o papel das relações interpessoais e afectivas na concretização do currículo na prática”.
- *Ecológica*. A relevância dos contextos educativos em que o currículo se desenvolve, “caracterizados pela singularidade e complexidade de interações, a pluralidade e diversidade de culturas e necessidades, a imprevisibilidade de acontecimentos e a dinamicidade e abertura dos processos”, fazendo sublinhar “o carácter problemático, dilemático e prático da intervenção pedagógica, assim como a não neutralidade, linearidade e isolamento dos contextos educativos”.

- *Crítica*. Os “conceitos de comunidade crítica, moralidade, justiça, autonomia e colaboração” estão na base de uma concepção de “currículo como uma construção social e cultural”, que implica “a recuperação da consciência, da reflexividade e do diálogo enquanto processos fundamentais para a mudança do pensamento, das práticas e dos contextos educativos”, pelo que “os processos de inovação curricular supõem a emancipação e libertação das limitações impostas pela rotina, a tradição, a experiência não reflectida e a aceitação acrítica das ideias e das práticas, como algo dado e inamovível”.

O “modelo integrador” evidencia três questões fundamentais na construção de qualquer proposta curricular, que podem ser visualizadas a partir do esquema apresentado. O plano central contém as “questões curriculares”, as quais se traduzem nas “componentes do currículo”: princípios e finalidades, objectivos/competências, conteúdos, metodologias, recursos/meios, características e necessidades dos alunos, contextos, avaliação (Coll, 1991b; Ribeiro, 1992; Zabalza, 1992b; Román & Díez, 1994; Alonso, 1996a, 1997, 1998a; Alonso & Carneiro, 1996, 2003; Roldão, 2003a,b; Zabala & Arnau, 2007; entre outros), bem como os “critérios para a construção do currículo” (Zabalza, 1992b; Alonso, 1996a, 1998a). O plano superior contempla os fundamentos do currículo, denominados de “fontes curriculares”: sociológica/política, ideológica, psicológica, epistemológica e pedagógica (Coll, 1991b; Alonso, 1996a, 1998a; Pacheco, 1996). O plano inferior contém algumas das condições necessárias para o desenvolvimento curricular, designadas de “condicionantes do currículo”, nas quais o PROCUR incidiu ao detalhar as suas propostas numa visão ecológica, construtivista e cultural da inovação curricular, que configuram a “cultura e a organização da escola”, as “práticas dos processos de ensino e aprendizagem” e a “qualidade da formação dos professores”.

Alonso (1994b, p.21) advoga que “considerar o currículo como um projecto integrado e aberto que se constrói progressivamente à medida que se desenvolve, significa contemplar, no sistema educativo, diferentes níveis de definição do projecto curricular, assim como as respectivas competências de decisão”. Neste sentido, a autora identifica três níveis de construção do projecto curricular: “macrodesign”, “mesodesign” e “microdesign”, os quais se sustentam no nível de decisão política (Figura 6.08).

Podemos ressaltar, neste modelo esquemático, a consideração simultânea da dimensão da autonomia e organização da escola e da dimensão da formação de professores, que condicionam substancialmente o processo de desenvolvimento curricular e que, por isso, devem ser tidas em conta se, como já afirmámos, entendemos o projecto curricular numa perspectiva de inovação das práticas e dos contextos escolares.

O modelo apresentado evidencia o papel mediador da escola, tradicionalmente sem competências na construção do currículo, em que, a partir do diagnóstico das necessidades e da análise do contexto, bem como da procura de valores e finalidades próprias, é capaz de estabelecer

prioridades na definição do projecto de escola/agrupamento (Alonso, 1998a, p.403). Esta característica evidencia a necessidade de transformação e adaptação dos currículos aos contextos.

Ao contrário de um curriculum imposto centralmente, que tende a possuir controlos externos como exames ou avaliações nacionais, um curriculum local é sempre mais flexível, permitindo variantes que vão ao encontro dos interesses dos diferentes participantes do processo educativo, alunos, professores e comunidade, sem evidentemente comprometer os objectivos naturalmente fixados pela escola. (Varela de Freitas, 1995, p.114)

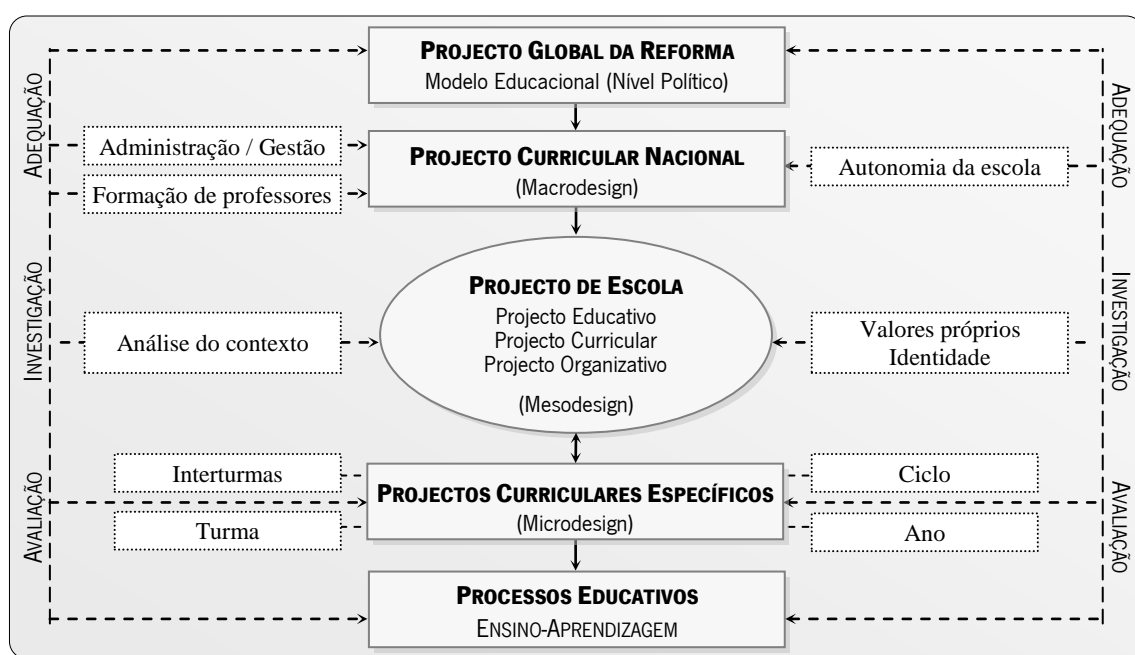


Figura 6.08 — Níveis de construção do currículo (Alonso, 1994b, p. 22; 1996a, p.30; 1998a, p.403).

2.5.2. Integração Curricular: Globalização e Interdisciplinaridade no PROCUR

A argumentação por uma abordagem curricular integrada é um elemento central do PROCUR e pressupõe a existência de um projecto global integrado para dar um sentido educativo coerente e articulado “aos diferentes projectos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos”. Esta ideia de currículo como projecto integrado entende que o processo educativo, “enquanto assimilação/reconstrução da cultura e da experiência através da qual os alunos desenvolvem capacidades pessoais e sociais, requer o contributo articulado dos diferentes conteúdos e processos”, orientado por objectivos comuns (Alonso, 1998a, pp.405-06; 2002a, pp.62-63; 2002d, p.109).

Deste modo, recordamos Beane (2000), que nos remete para a necessidade de dar “coerência ao currículo”, como forma de permitir a integração das experiências educativas, promovendo o sentido de uma “escolaridade básica de massas”, caracterizada pela universalidade e o sucesso educativo (Lemos Pires, 1989). Colocam-se, assim, questões pertinentes para a integração curricular que Alonso

(2002a, p.63) enuncia da seguinte forma:

Como contribuem as diferentes áreas disciplinares, com a sua forma específica de representar a realidade, para ajudar os alunos a compreender essa realidade, na sua globalidade e complexidade? Como melhorar a transversalidade do currículo, definindo alguns temas/problemas, competências e estratégias comuns a todas as áreas, aumentando assim a coerência e pertinência das aprendizagens? Como estabelecer a relação entre aprendizagens do quotidiano e as aprendizagens escolares, tornando-as significativas e funcionais para a vida? Como envolver professores e alunos num processo de construção partilhada do currículo e do conhecimento que este representa?

A proposta de integração curricular faz-se por contraponto às críticas e limitações do currículo centrado nas disciplinas, sintetizadas por Torres (1996, pp.111-12) e Alonso (1998a, pp.407-08; 2002a, pp.64-65; 2002d, pp.110-11), das quais salientamos: presta uma atenção insuficiente aos interesses e motivações dos alunos e às suas experiências prévias; com frequência, o meio de proveniência sociocultural e ambiental dos alunos é ignorado; cria dificuldades ao estudo da realidade na sua complexidade, a qual se apresenta desmembrada de forma artificial e sujeita à tirania do manual escolar (o “currículo puzzle” – por áreas disciplinares – cria dificuldades ao estudo das realidades concretas); existe uma inibição das relações pessoais entre alunos e professores por causa da desagregação artificial dessa realidade, fundamentada, como dissemos, no primado do manual escolar; assiste-se a dificuldades de aprendizagem provenientes de uma constante alteração de atenção de uma temática para outra, que não apresentam qualquer tipo denexo entre si; tende a ocasionar uma incapacidade para a inserção curricular dos problemas ou questões mais práticos, vitais e interdisciplinares, tais como a educação sexual, a educação para a saúde (contra as drogas), a paz e o desarmamento, a educação ambiental, etc.; os alunos não captam as conexões que podem existir entre as diferentes disciplinas, e tão-pouco se proporcionam suportes para poderem fazê-lo; cria um desequilíbrio do currículo e da educação integral que este deveria proporcionar, ao privilegiar aspectos científicos da cultura em detrimento de outras dimensões, como a arte, a linguagem corporal, os afectos, a tecnologia, a ética, a cultura popular; leva também a uma inflexibilidade na organização, tanto do tempo, como do espaço e dos recursos humanos; não favorece iniciativas do aluno para o estudo nem para a investigação autónoma, não estimula a actividade crítica nem a curiosidade intelectual; limita o diálogo da escola com o meio envolvente num contexto de crescimento da “escola paralela”, divorciada da “escola curricular”; os professores estão transformados em meros “organizadores organizados” do currículo, deixando de lado qualquer margem de autonomia e de controlo, de poder e de decisão.

A justificação ou a opção pedagógica por um currículo integrado é feita também por Torres (1996, pp.113 e segs.) através da conjugação de três tipos de argumentos: “argumentos

epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura substantiva e sintáctica da ciência; sobre uma base de razões psicológicas e com argumentos sociológicos”. Alonso opta também pelo currículo integrado, encontrando nas fontes do currículo – epistemológica, sociológica e psicopedagógica – “razões que abonam na sua defesa” (1998a, pp.409 e segs.):

– Do *ponto de vista epistemológico*, reconhece-se, hoje em dia, “um apelo interdisciplinar, o qual pode ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal da unidade do conhecimento”, pelo que o “concurso convergente das diferentes áreas do saber e da experiência, no desenvolvimento de projectos integrados, torna-se inevitável no mundo actual”. Esta convergência de saberes remete-nos para a aspiração da interdisciplinaridade, que requer “a criação de estruturas de colaboração baseadas na convicção de que o progresso da ciência e da tecnologia, assim como as relações entre teoria e prática, sairão reforçadas com o diálogo interdisciplinar”, uma vez que sugere “teorias mais gerais e profundas” para reformular e propor novos problemas e questões, ajudando a ultrapassar os reducionismos disciplinares. Na defesa dos argumentos epistemológicos, Alonso conclui

que é preciso avançar na construção de um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas formas de aproximação entre estas formas de conhecimento, que podem ir, desde a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiência, até à definição de temas transversais, enquanto eixos de organização vertical e transversal do currículo, passando pela planificação de unidades didácticas globalizadoras ou pela realização de projectos curriculares integradores. (Alonso, 1998a, p.411)

– A *justificação sociológica* remete-nos para “razões culturais e históricas”, tais como: procura de respostas satisfatórias para o parcelamento da cultura que caracteriza a pós-modernidade e consequente “desestruturação e perda de valores e referências estáveis”; fazer face à complexidade da civilização contemporânea, caracterizada “pela contínua emergência de problemas urgentes (ambientais, sociais, económicos, de saúde, psicológicos, tecnológicos, etc.) que reclamam respostas integradas”; “responder às exigências da sociedade global”, cada vez mais inundada de informação, vinda de “diferentes locais, áreas, actividades, disciplinas, linguagens, exigindo métodos interdisciplinares de trabalho, de descoberta e aprendizagem”. Neste sentido, emerge o “conceito de temas transversais” como uma forma de trabalhar o currículo a partir da exploração de questões socialmente relevantes ou controversas, assumindo a função de “eixos unificadores das diferentes áreas de conhecimento e experiência”, capazes de proporcionar, “juntamente com a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências de intervenção, de análise crítica e de valores necessários ao exercício da cidadania”. Noutra linha de argumentação sociológica, Alonso salienta que, sobretudo as perspectivas críticas-emancipatórias,

têm vindo a reforçar a necessidade da integração dos alunos nas decisões sobre o currículo, através de processos de negociação na gestão e desenvolvimento do processo educativo, participando activamente em todas as fases dos projectos globalizados [...], adquirindo uma especial relevância os processos de meta-reflexão crítica sobre a aprendizagem. As metodologias globalizadoras assumem o aluno como construtor crítico do conhecimento e, enquanto tal, exigem a sua co-responsabilidade e colaboração nas decisões. (1998a, p.413)

– Os *argumentos psicopedagógicos* “têm sido, ao longo da história da pedagogia, os mais utilizados para defender a integração do currículo e a globalização do processo de ensino e aprendizagem”, dos quais evidenciamos: consideração pelas necessidades e interesses das crianças, “com base na sua percepção sincrética ou global da realidade”, estruturando a aprendizagem em função de “centros de interesse”, como forma de promover a liberdade e a criatividade das crianças; relevância do papel da acção e da experiência na aprendizagem, sustentada na defesa da experiência interessante e contextualizada e no valor da actividade experimental, através das quais “se constroem e reconstroem os esquemas cognitivos para compreender e intervir sobre a realidade”, sustentados em “propostas de trabalho contextualizadas na experiência da criança, a qual se caracteriza por não ser fragmentada, mas global por natureza”. Se os dois primeiros argumentos fazem o reforço da integração curricular ou globalização, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, sob o signo do construtivismo acentua-se essa necessidade em todas as etapas do ensino pela “ideia de que a aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognitiva do aluno, mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento”. Como sublinha Alonso (1998a, p.414),

quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, mais estável a sua retenção – devido ao número de relações vinculantes com os esquemas de conhecimento disponíveis – e maior será a sua transferência e funcionalidade para efectuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano.

Assim, queremos ressaltar uma determinada forma de conceber a concretização do currículo nas práticas pedagógicas (Carr, 2007), própria e adequada aos níveis de escolaridade elementar/básica, nomeadamente o 1CEB, que se enquadra, numa perspectiva globalizadora do ensino, em conceitos como de interdisciplinaridade e de currículo integrado. Conforme refere Zabala,

[a] adopção de enfoques globalizadores, que enfatizam a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções, apresentam uma dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro lado, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diversos. (1989, p.34)

Segundo Zabala, a abordagem de problemas interessantes, dentro de um determinado contexto e tendo em vista uma perspectiva global da situação, facilita a motivação intrínseca do aluno para a

aprendizagem, desencadeando processos internos dinâmicos e activos que permitem estabelecer relações significativas entre as aprendizagens e promovem a compreensão e aplicação em novas situações. A globalização estaria, assim, presente nos princípios orientadores da realização da aprendizagem, mas também nas formas de conceber as práticas pedagógicas. A globalização “é um termo estreitamente relacionado com uma forma metodológica específica de organizar o ensino para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos” (Torres, 1996, p.37).

Conforme refere Coll (1991, p.120), do ponto de vista psicológico, o princípio da globalização traduz-se na ideia de que a aprendizagem não se leva a cabo por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognitiva do aluno. A concretização da aprendizagem e da sua significatividade está dependente das relações entre os esquemas de conhecimento existentes e os novos elementos incorporados³⁵. Porém, conforme explicita Zabala (1989, p.24), globalização e interdisciplinaridade não são comparáveis, já que pertencem a ordens distintas. “Globalização refere-se a como nos acercamos do conhecimento da realidade e a como esta é percebida e comporta uma intencionalidade globalizadora, no que se refere aos elementos que a compõem”. A globalização torna-se independente da existência ou não das disciplinas, visto que o seu objectivo passa pela descrição de como são as coisas e os acontecimentos na realidade (globais e ao mesmo tempo singulares, complexos e compostos por múltiplos elementos inter-relacionados). Noutro sentido, “as disciplinas e as suas distintas formas de se relacionarem (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, etc.) não se referem a como é a realidade, mas a sua função é a de proporcionar os meios e instrumentos para chegar ao conhecimento da mesma”.

Deste ponto de vista, a globalização não faz referência a uma metodologia concreta³⁶ nem desvaloriza a função das disciplinas. Torres (1996, p.65) utiliza o termo interdisciplinaridade para referir-se a uma intenção de corrigir possíveis erros e a esterilidade que acarreta um campo do saber excessivamente compartimentado e sem comunicação com outros ramos do saber.

Em síntese, a perspectiva globalizadora permite abordar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e na sua globalidade. Esta perspectiva não se refere a uma metodologia concreta, nem comporta uma desvalorização das disciplinas; refere-se à forma contextualizada em que se apresenta e é percebida a realidade (MEC, 1989, p.87).

Relativamente à forma de organizar os processos de aprendizagem, e tendo por base contributos

³⁵ Coll (1991a, p.120) refere que a aprendizagem significativa é uma aprendizagem globalizada, na medida em que supõe que o novo material de aprendizagem se relaciona de forma substantiva e não arbitrária com o que o aluno já sabe.

³⁶ Segundo Zabala (1989, p.24) “a perspectiva globalizadora não prescreve métodos, mas dá indicações para organizar e articular os conhecimentos em sequências de aprendizagem orientadas a um fim concreto com sentido e intencionalidade e situadas em contextos que permitam a sua significatividade e funcionalidade”.

sociológicos, epistemológicos e psicopedagógicos, Alonso (1998a, pp.416 e segs.) refere-se à necessidade de respeitar cinco dimensões, como forma de configurarmos uma intervenção segundo uma perspectiva abrangente de integração curricular. Essas dimensões, que em muito se identificam como critérios para a definição de *actividades integradoras* como espaço e tempo de concretização da integração curricular, são as seguintes:

- 1) *Articulação horizontal*. Salienta-se a transfiguração do papel das disciplinas de meros colectores de conhecimentos para a facilitação de “instrumentos conceptuais e metodológicos ao serviço da compreensão do mundo”.
- 2) *Articulação vertical*. Necessidade de melhorar a continuidade entre experiências de aprendizagem que os alunos realizam ao longo da escolaridade nas diferentes etapas, ciclos, anos e unidades didáticas que traduzem a sequência curricular.
- 3) *Equilíbrio*. Necessidade de oferecer uma representação harmoniosa das diferentes capacidades a desenvolver pelos alunos, nos seus diferentes domínios de desenvolvimento (cognitivo, afectivo, sócio-relacional e psicomotor), assim como uma representação equilibrada dos diferentes domínios do conhecimento e da cultura (filosófico e ético, científico, tecnológico, artístico, popular), permitindo que se trabalhe com uma concepção mais equilibrada das competências a desenvolver e mais alargada dos conteúdos (conceptuais, factuais, procedimentais e atitudinais).
- 4) *Articulação lateral*. Releva-se a necessidade de articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais do quotidiano. Está em causa a capacidade de a escola ensinar a olhar o meio, a organizá-lo e dar-lhe significado.
- 5) *Adequação e relevância*. Pressupõe a necessidade de integrar e flexibilizar o currículo para que todos os alunos (com pluralidade de culturas e estratos sociais de proveniência, com capacidades, ritmos, interesses e estilos de aprendizagem diversificados) possam ter sucesso, em função das suas necessidades específicas, as quais devem passar a ser vistas como um “recurso”, e não como um “défice”.



Figura 6.09 – Dimensões da integração curricular (Alonso, 1998a, p.428)

A Figura 6.09 representa a interligação das dimensões da integração curricular que sustenta a

abordagem construtivista, ecológica e crítica do PROCUR, evidenciada no trabalho desenvolvido em torno do constructo de PCI. Essas dimensões da integração curricular confluem para a “consecução de aprendizagens globalizadoras, significativas e críticas, no processo de construção do conhecimento e da cultura que caracteriza” a abordagem de projecto curricular do PROCUR (Alonso, 1998a, p.427) e pressupõem um trabalho articulado de “três dimensões da escolarização: a organização e o desenvolvimento curricular, as metodologias de trabalho no ensino e aprendizagem e as questões organizativas, [...] através da mudança das concepções e práticas dominantes na cultura escolar e profissional” (p.429).

Esta concepção de projecto curricular *integrado* e *flexível* pressupõe, como defende Roldão (1999, 2003a,b), a gestão curricular como processo de tomada de decisões diferenciadas e contextualizadas, sendo a escola o espaço privilegiado de mediação e centro de decisão curricular. Cabe aos professores assumirem esse espaço de decisão, fazendo a mediação entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar desejável, tendo em vista a “garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos”.

Por fim, partindo do esclarecimento das “dimensões da integração curricular”, podemos alinhar, num novo esquema (Figura 6.10), uma tentativa de concretizar um “modelo para a integração curricular”, onde a ideia de “Projecto Curricular Integrado” surge como garante da articulação e coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, através dos *instrumentos metodológicos* da *investigação*, *colaboração* e *reflexão*, que se concretizam no desenvolvimento de *actividades integradoras* que promovem a *aprendizagem significativa, crítica, globalizadora e funcional*.

O esquema apresentado pressupõe a integração curricular como o resultado de uma preocupação igual nos processos de desenvolvimento curricular sobre:

- Os *alunos*, tendo em conta princípios de adequação (diagnóstico e análise das condições da realidade) e relevância para os destinatários das propostas curriculares preconizadas (o que implica uma significatividade lógica – a forma como são apresentados os conteúdos; uma significatividade psicológica – a forma como vão ao encontro dos esquemas de conhecimento e interesses; e uma significatividade social – a maneira como contribuem para compreender e resolver problemas socialmente relevantes);
- A *realidade*, nomeadamente ao preconizar um espírito aberto (contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias do aluno) e flexível (diversidade de contextos e necessidades, problematidade das decisões educativas) ao que nos rodeia e influencia;
- Os *conhecimentos*, na medida em que se exige preocupações de articulação vertical ou de continuidade

curricular (mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos), de articulação horizontal ou de globalização (possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidas nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência), e de equilíbrio ou harmonia dos diferentes domínios da formação (tanto a nível das capacidades a desenvolver no aluno – cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras –, como a nível dos conteúdos a serem assimilados – filosóficos, éticos, científicos, tecnológicos, artísticos).

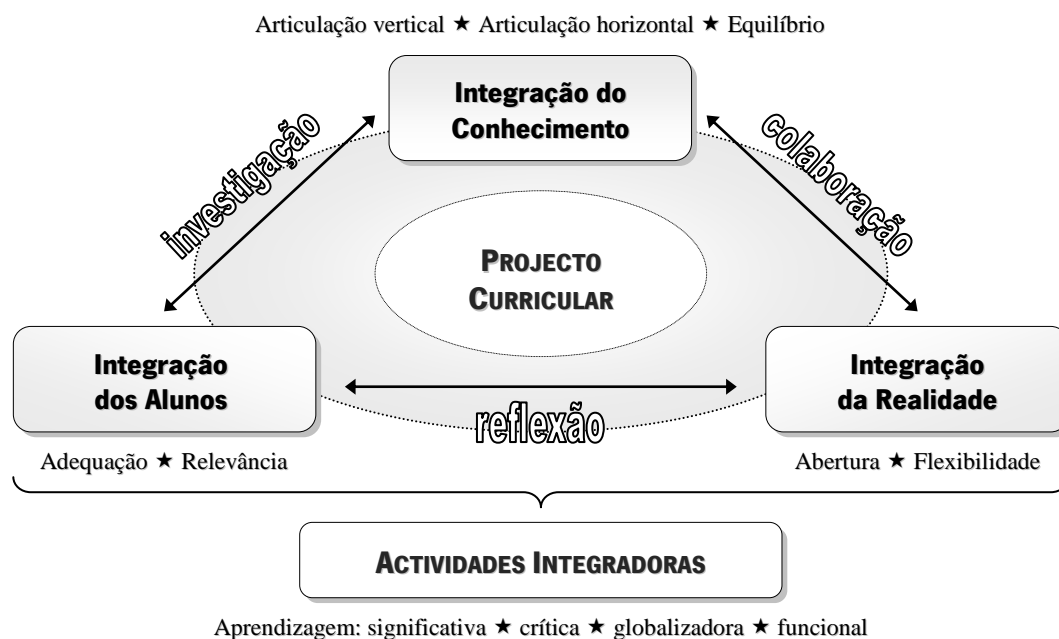


Figura 6.10 – Modelo para a integração curricular (adaptado de Alonso, 1998a, p.428; 2000c, p.14; 2002b, p.74)³⁷

2.5.3. A Abordagem de Projecto Curricular Integrado

De acordo com os argumentos enunciados em torno de um paradigma integrador, dos níveis de decisão curricular e da perspectiva de integração curricular defendida; tendo por base a ideia de uma escolaridade básica universal, capaz de promover o sucesso educativo de todos os alunos, através do desenvolvimento de propostas curriculares vinculadas a comunidades de formação e aprendizagem, estamos em condições de fazer um síntese dos pressupostos teóricos que informam a “abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica” (Alonso, 1994b, pp.18-20; 1996a; 1998a, pp.429-32; 2001, pp.76-78), que pressupõem “uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo activamente os alunos e os professores na investigação de temas e problemas, que requerem o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência” (Alonso, 1998a, p.427).

³⁷ Esquema utilizado no âmbito da formação inicial de professores do ICEB, da autoria de Luísa Alonso (sem data).

– Modelo de Construção do PCI: Pressupostos e Características

A proposta de projecto curricular, defendida por Alonso, que se traduz numa “tarefa em aberto”, com “perspectiva de futuro” e “participação co-responsável” dos intervenientes (Antunes, 1996, p.140, cit. por Alonso, 1998a, p.429), caracteriza-se nos seguintes pressupostos:

- “O currículo é entendido como um projecto integrado e global de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos”, fazendo deste um “projecto a ser construído a diferentes níveis de responsabilidade e de competência, cabendo à escola um papel fundamental na sua reconstrução e na adequação das decisões de âmbito nacional ao seu contexto específico”.
- Entende-se o projecto curricular numa “perspectiva de desenho aberto, flexível e dinâmico”, no sentido em que representa uma visão antecipadora de uma “realidade educativa susceptível de mudança”, o que pressupõe, perante a natureza problemática e dilemática das decisões curriculares, bem como a complexidade e pluralismo cultural dos contextos educativos, a adopção de “atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes”, próprias da metodologia de investigação-acção.
- “A teoria e prática do projecto curricular baseiam-se numa concepção construtivista do desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal e social do conhecimento, o qual é elaborado através de um processo interactivo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e dos esquemas do conhecimento”, o que pressupõe “entender a dinâmica escolar como resultado da negociação de significados e da reflexão partilhada sobre a realidade”.
- Do ponto de vista construtivista, “é a pessoa globalmente considerada que aprende”, mobilizando todas as dimensões cognitivas, afectivas, sociais e motoras “no sentido de propiciar a actividade interna/externa na construção do conhecimento”, pelo que “tanto os objectivos como os conteúdos são entendidos num sentido abrangente (factos, conceitos, procedimentos e atitudes), os quais envolvem capacidades diversificadas, incidindo no desenvolvimento do aluno”.
- O projecto curricular “deve respeitar os critérios de equilíbrio e articulação intrínsecos à natureza do currículo integrado [...], em que os diferentes domínios da formação humana e da cultura se interligam e enriquecem, na realização de actividades integradoras”, pelo que, em termos metodológicos, “assenta numa abordagem globalizadora” onde os conteúdos se organizam “em sequências de aprendizagem em espiral, orientadas para a procura e resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas no contexto experiencial das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade”.
- Entende-se o currículo como “uma construção social e, portanto, política e moral”, pelo que o projecto curricular é “um processo de comprometimento e vinculação de uma comunidade ou de uma equipa, com determinadas finalidades e valores educativos e sociais”; é um espaço de “reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que conhecimento, para que escola, em que

sociedade)” e de “tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas”, o que se insere num “processo prático de reflexão na acção e sobre a acção [...], num quadro interactivo de relações entre teoria e prática”.

- Entende-se o “currículo como um espaço de comunicação, de negociação e de aceitação e promoção da diversidade, em que o respeito pela diferença de capacidades, culturas e traços de identidade” se torna numa questão central para o sucesso educativo de todos os alunos.
- Enquanto projecto, o currículo “pressupõe um estímulo ao desenvolvimento profissional, através de processos de investigação, acção e reflexão colaborativos, necessários à sua construção em contextos escolares diversificados”.

A Figura 6.11 esquematiza os pressupostos enunciados, traduzidos em eixos da abordagem de PCI, cujo objectivo passa pela melhoria da “significatividade das aprendizagens escolares”, tendo por base “uma articulação das decisões, uma abertura ao meio e um trabalho colaborativo e investigativo entre todos os participantes” (Alonso, 1998a, p.432; 2001, p.78).

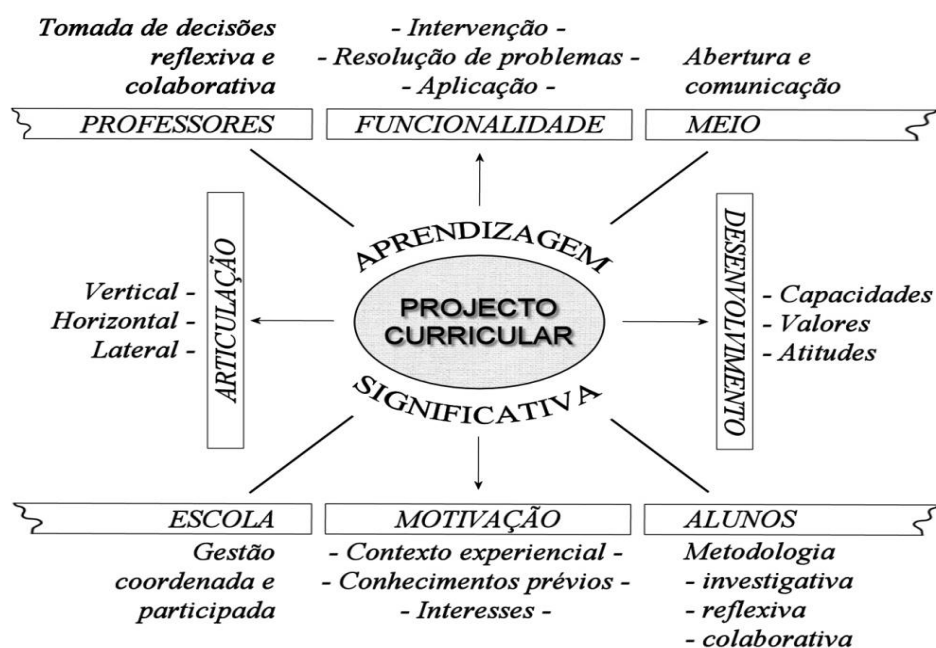


Figura 6.11 — Eixos do projecto curricular (Alonso, 1998a, p.432; 2001, p.79)

Torna-se agora possível transcrever as características próprias da “abordagem de projecto curricular integrado” (Alonso, 1994b, pp.28-30; 1996a, p.34; 1998a, pp.433-34; 2002a, pp.71-72), que define o “nível da planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades educativas a realizar, nos diferentes espaços em que o currículo se torna visível” (Alonso 1996a, p.33):

- Baseado num *desenho progressivo e aberto* em que, a partir de uma primeira concepção inicial, o projecto vai-se enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação, numa atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade, entre

o desejável e o possível (flexibilidade).

- Organizado com base na *coerência interna* entre as diferentes componentes do projecto, numa lógica de condicionamento sistémico, onde as opções tomadas em cada uma delas se manifestam nas restantes, nomeadamente entre os princípios e as intenções, as metodologias e os processos adoptados na prática (coerência teoria-prática).
- Planificado e gerido *de forma participada e negociada* entre todos os intervenientes no projecto (alunos, professores e outros parceiros), através de processos de colaboração que os impliquem e responsabilizem, de forma diferenciada e complementar, nas decisões e processos organizativos e de construção do conhecimento, intrínsecos à metodologia de projecto (trabalho colaborativo).
- Enraizado no meio envolvente, através da *abertura e diálogo com a comunidade educativa* (família, instituições culturais e recreativas, parceiros sociais e interlocutores políticos, tecido empresarial e económico, outras escolas, etc.), no sentido de melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e de favorecer a continuidade e a coerência das intervenções educativas, no pressuposto de que a utilização do meio como recurso fundamental da aprendizagem, com a pesquisa e a procura de fontes alternativas aos manuais escolares, promove o relacionamento entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano, revertendo também para o enriquecimento cultural do território educativo envolvente (abertura e contextualização).
- Orientado por *princípios e finalidades claros* que definem o quadro antropológico e psicopedagógico em que se sustenta todo o desenho curricular, dando sentido e coerência às decisões e acções e estabelecendo um quadro de referência para a reflexão e a mudança educativa (princípios e finalidades).
- Baseado no *diagnóstico de necessidades* da comunidade educativa e dos alunos, assim como na avaliação dos recursos e condições organizacionais, de forma a definir as prioridades e opções de orientação do projecto, tornando-o adequado e relevante (factores condicionantes).
- Articulado em torno da *investigação/resolução de problemas*, questões ou temas socialmente relevantes para os participantes no projecto, funcionando como núcleos ou eixos globalizadores, com os quais se articula e sequencializa o processo curricular, e onde a formulação de questões geradoras especifica e concretiza as diferentes dimensões dos problemas a indagar (núcleo globalizador e questões geradoras).
- *Estruturado de forma integrada*, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem, através da elaboração de redes de conteúdos das diferentes áreas e da definição de objectivos em termos de competências e atitudes transversais a serem trabalhados, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência (mapas de conteúdos e competências transversais).
- Organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializada e interligada de *actividades integradoras* que se pretende globalizadoras, significativas e contextualizadas na experiência e nas concepções prévias dos alunos, de forma a conferir um sentido pessoal, funcional e global à

realização das actividades, nas quais se privilegiam as *metodologias investigativa, reflexiva e colaborativa* e se defende uma perspectiva significativa e construtiva do saber e da experiência, de forma a que os alunos possam atribuir sentido, relevância e funcionalidade ao que aprendem (actividades integradoras).

- Acompanhado de um *sistema de avaliação contínua e formativa* sobre os processos e os resultados, o qual funciona como um caminho que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam, o que permite melhorar não só os próprios processos e resultados do projecto, como os critérios intrínsecos ao processo reflexivo-avaliativo do mesmo (avaliação iluminativa).

Com base nas características enunciadas, foi concebido um “modelo para a construção do projecto curricular integrado” (Figura 6.12), onde se pode verificar “a sua natureza aberta, flexível e integrada, superando os modelos de planificação linear e instrumentalista” (Alonso, 1994b, p.27; 1996a, p.35; 1998a, pp.434-35). Assim, de acordo com o “trabalho de desenho e construção do projecto curricular” sugerido pelo esquema apresentado, coloca-se “uma série de questões sobre as quais as equipas têm que reflectir conjuntamente, de modo a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento e gestão curricular necessários para adequar/recriar o currículo nacional a um contexto escolar específico” (Alonso, 2002a, p.72), a saber (Alonso, 1998a, p.436; 2002a, pp.72-73):

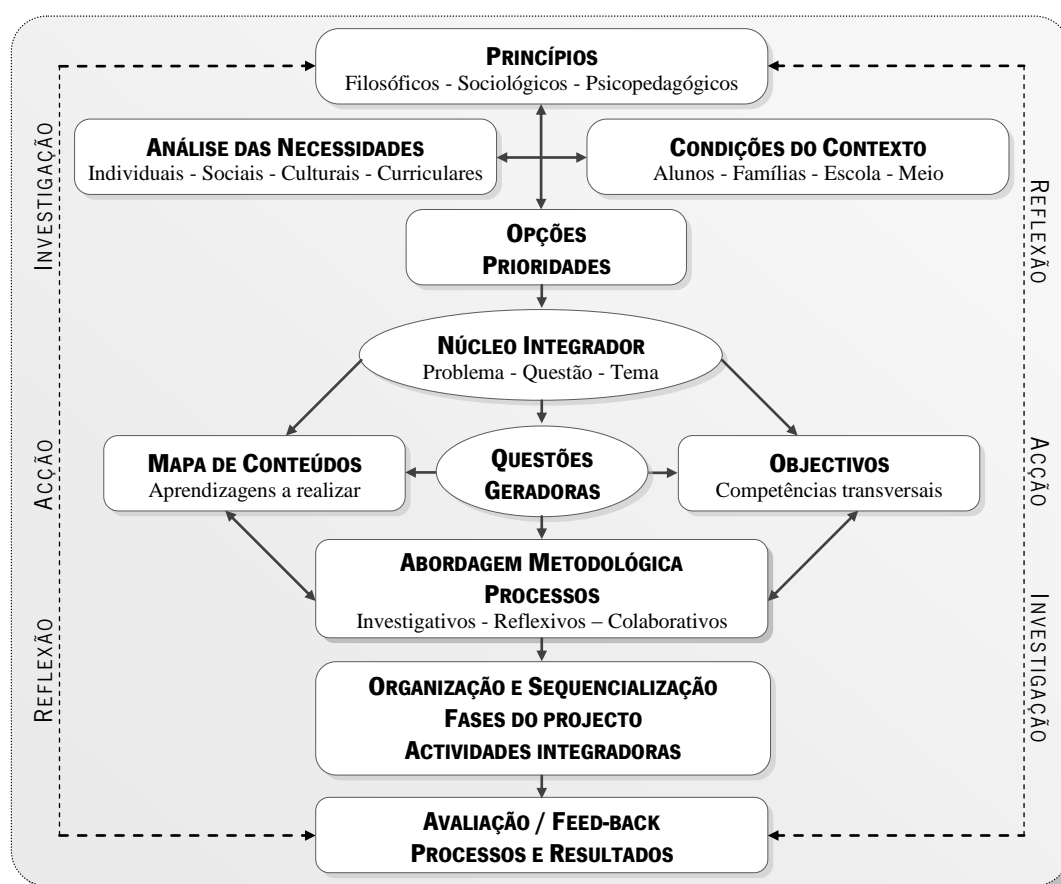


Figura 6.12 – Modelo para a construção do “projecto curricular integrado” (Alonso, 1996a, p.36; 1998a, p.432; 2001, p.79)

- *Quem somos?* Caracterizar o contexto, com as suas potencialidades e necessidades, e definir os princípios educativos que orientam os processos de mudança educativa a promover pelo projecto;
- *Quais as nossas prioridades de acção?* Definir o núcleo globalizador, a partir da delimitação das opções e prioridades, enquanto eixo integrador do projecto e de configuração dos problemas e subproblemas a investigar, através do levantamento das questões geradoras que orientam os processos de ensino e aprendizagem;
- *O que pretendemos?* Traçar as finalidades e objectivos em termos de competências a desenvolver, que definem as mudanças que se pretendem com o projecto, e o mapa global de conteúdos que lhes dão corpo (conteúdos tanto do currículo nacional como da cultura local ou regional);
- *Como e quando o vamos fazer?* Elaborar o plano geral da sequência e interligação das actividades integradoras para procurar dar respostas aos problemas e respectivas questões geradoras, acompanhado da reflexão sobre a abordagem metodológica a utilizar, da previsão dos recursos humanos e materiais necessários e de uma calendarização provisória;
- *Como nos organizamos?* Tomar decisões sobre a coordenação e organização das equipas de trabalho (professores e alunos), a gestão de problemas a investigar pelas equipas e a sua articulação, as formas de coordenação e articulação entre as equipas e entre os seus membros, os espaços de comunicação e troca de experiências entre as diversas equipas, a coordenação com outras actividades da escola, as formas de participação dos pais e outros membros da comunidade no projecto;
- *Como saberemos o que e como o estamos a conseguir?* Conceber procedimentos de investigação-avaliação contínua e formativa da qualidade do projecto, tendo em vista a sua regulação, reformulação e melhoria constantes, onde se incluem as formas de reflexão e registo sobre o processo;
- *Como saberemos o que conseguimos?* Estabelecer processos de avaliação final e sumativa dos resultados e da qualidade do projecto;
- *Como e quando vamos partilhar e comunicar o trabalho à comunidade educativa?* Estabelecer as formas e os tempos a utilizar na comunicação e divulgação do trabalho desenvolvido ao longo e no final do projecto (jornal, exposição, debates, reuniões, dossiê, cartazes, etc.).

– Actividades Integradoras

Um elemento estruturador da concretização dos projectos curriculares integrados na matriz curricular do PROCUR é o conceito de *actividades integradoras* (Alonso, 1996a, p.36; 1998a, pp.437-38; 2001, pp.85-87). Assim, do ponto de vista metodológico, a concretização do desenho do PCI perspectiva-se numa abordagem globalizadora, em que se organizam os conteúdos e as competências a desenvolver em torno de sequências de aprendizagens correlacionadas entre si de forma significativa, designadas por “actividades integradoras”. Estas estruturam-se “em torno de

problemas sócio-naturais significativos” e “desencadeiam um percurso de actividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente”. De uma concepção do conhecimento como algo acabado e compartimentado, esta perspectiva organiza as competências e os conteúdos das diferentes áreas de forma interligada, permitindo uma visão integrada e complexa da realidade.

Tendo por base valores e a resolução de problemas sócio-naturais significativos (MEC, 1993; Busquets et al., 1994; Lucini, 1994; Álvarez, 2000; entre outros) relacionados entre si e relevantes para a compreensão da realidade, as actividades integradoras

constituem espaços/tempos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada, desencadeando processos de investigação educativa que requerem uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber. Este processo investigativo requer, por sua vez, um clima de confiança e valorização das ideias e experiências dos alunos, assim como uma organização baseada na colaboração, na partilha, na entreaajuda e aceitação da diversidade dessas ideias e experiências, passando as aulas a serem entendidas como espaços de construção partilhada do saber. (Alonso, 2001, p.86)

No PCI, consideram-se “actividades integradoras” aquelas que respeitam os critérios definidos na fundamentação do mesmo, dos quais se realça (Alonso 1996a, p.31, 1997):

- Equilíbrio – estimulam o desenvolvimento global e articulado de capacidades cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras;
- Articulação horizontal – integram a aprendizagem articulada e estruturada de conteúdos (conceptuais, procedimentais e atitudinais) das diferentes áreas do currículo;
- Articulação vertical – organizam e sustentam as diferentes tarefas da actividade numa sequência interligada e progressiva, de forma a permitir ao aluno integrar as aprendizagens umas nas outras;
- Articulação lateral – contextualizam a experiência e as concepções prévias do aluno para que este encontre sentido e relevância no que aprende, transferindo e aplicando (funcionalidade da aprendizagem) os conhecimentos adquiridos na resolução de situações ou problemas da vida.

Alonso (1996a, p.32), fazendo uma adaptação a partir de Rath (1971), considera, em igualdade de condições, os seguintes critérios para a selecção das actividades:

- a) Uma actividade é mais gratificante que outra se permite ao aluno realizar escolhas criteriosas para realizar as actividades e reflectir sobre as consequências da sua escolha.
- b) Uma actividade é mais significativa que outra se dá aos alunos papéis activos: investigar, expor, observar, entrevistar, dramatizar, construir, etc., em vez de escutar, preencher fichas, colorir desenhos ou participar em diálogos rotineiros para verificação de conhecimentos.
- c) Uma actividade é mais educativa que outra se estimula o aluno a comprometer-se na investigação das

ideias, na aplicação de processos intelectuais à análise e à resolução de problemas quotidianos, de tipo pessoal ou social; é mais importante implicar-se nas questões que tratam da verdade, da justiça, da beleza, verificar hipóteses, identificar pressupostos, discutir sobre a contaminação, a guerra ou a paz, do que falar das montanhas de África, dos rios de Portugal ou copiar um texto, por exemplo.

- d) Uma actividade tem mais valor pedagógico que outra se põe o aluno em contacto com a realidade, através da observação, recolha, manipulação, exame de objectos, materiais ou artefactos.
- e) Uma actividade é mais importante que outra se pode ser realizada com êxito por alunos de diferentes níveis de capacidade e interesse. Tarefas como imaginar, comparar, classificar ou resumir, que não impõem normas de rendimento uniformes.
- f) As actividades que estimulam os alunos a examinar as ideias e a aplicá-las em contextos diferentes são mais valiosas que aquelas que não estabelecem continuidade entre o já apreendido e o novo.
- g) As actividades terão mais valor educativo se requerem que os alunos analisem temas ou questões sobre os quais a maioria dos cidadãos não se debruça.
- h) As actividades que levam professores e alunos a correr certos riscos de êxito, fracasso ou crítica, são mais significativas que aquelas que não levam.
- i) Uma actividade é mais gratificante que outra, se exige que os alunos escrevam de novo, revejam ou aperfeiçoem os seus esforços iniciais, em vez de se apresentarem como “tarefas a completar” sem lugar para crítica nem aperfeiçoamento progressivo.
- j) Uma actividade é mais rica que outra se oferece aos alunos oportunidades para partilhar com outros a planificação de um projecto, a participação no seu desenvolvimento e a análise dos resultados.
- l) Uma actividade é mais gratificante que outra se é relevante em função dos interesses e objectivos dos alunos que os leve a comprometerem-se pessoalmente na sua realização.

– Modelos de Organização Curricular: os ‘Mapas de Conteúdos’

O desenvolvimento de PCI, através da concepção, realização e avaliação de “actividades integradoras”, induz uma abordagem integrada dos processos de desenvolvimento curricular, numa ruptura epistemológica com o modelo linear e compartimentado, e traduz-se na organização e desenvolvimento de um conjunto interligado e sequencializado de actividades integradoras que, em última análise, concretizam as propostas e os princípios do próprio projecto curricular.

Assim, como pode verificar-se pela Figura 6.13, deixamos de ter sequências de actividades lineares e descontextualizadas (modelo disciplinar e compartimentado, onde predomina a visão dos programas disciplinares) para passarmos a ter um conjunto de actividades em espiral, que se sustentam e justificam entre si, onde as áreas curriculares funcionam como recursos conceituais e metodológicos para a investigação dos problemas e desenvolvimento de competências que constituem

os eixos estruturadores do projecto curricular (modelo integrado – construção do PCI).

Como se depreende deste Modelo Curricular Integrado, outro dos elementos distintivos do PROCUR relaciona-se com o entendimento acerca dos conteúdos de aprendizagem. Segundo Zabala (2003, p.28), o termo conteúdos utiliza-se normalmente para “aquilo que deve aprender-se, mas com referência quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para referir aqueles que se concretizam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas”. Esta perspectiva estritamente disciplinar e de carácter cognitivo é criticada por concepções que entendem a educação como uma formação integral, pelo que deixam de fora outras capacidades igualmente importantes, que se traduzem noutro tipo de conteúdos para concretizar as intenções educativas. Assim, Zabala afirma que

os conteúdos de aprendizagem não se reduzem aos previstos unicamente pelas disciplinas ou materiais tradicionais. Por isso, também são conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afectivas, de relação interpessoal e de inserção social. (2003, p.28)

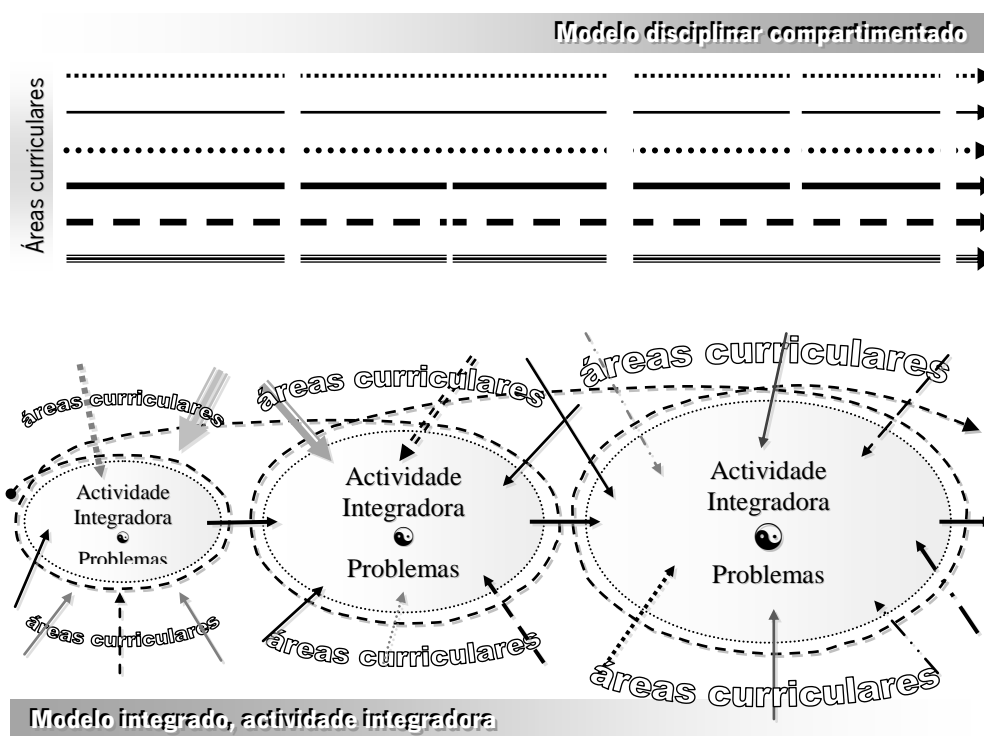


Figura 6.13 – Do modelo linear disciplinar compartimentado ao modelo integrado de organização curricular no Projecto PROCUR³⁸

Ainda segundo Zabala, foi César Coll, em 1986, que propôs uma nomenclatura para classificar a diversidade de conteúdos, que apresenta “uma grande potencialidade explicativa dos fenómenos educativos”. Numa obra posterior, Coll et al. (1992) exploram o alcance educativo da designação dos conteúdos segundo a tipologia de “conceptuais, procedimentais e atitudinais”. Para Zabala (2003,

³⁸ Esquemas utilizados no âmbito da formação inicial de professores do ICEB, da autoria de Luísa Alonso (sem data).

p.29), a classificação de conteúdos apresentada “corresponde respectivamente às perguntas «o que saber?», «o que saber fazer?» e «como ser?»”, com o objectivo de alcançar os conhecimentos, capacidades e atitudes (que hoje denominamos competências) propostas nas finalidades educativas.

A diversidade de conteúdos nos processos educativos tem correspondência na visão globalizadora e complexa das funções da escola que, ultrapassando o reducionismo da mera transmissão ou instrução da cultura/conhecimento (o que se aprende), equaciona sobretudo “como se ensina e como se aprende” (Coll et al., 1992, p.13)³⁹. Esta concepção abrangente de conteúdos refere-se ao “conjunto de saberes ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação por parte dos alunos se considera essencial para o seu desenvolvimento e socialização”, permitindo detalhar os “aspectos do desenvolvimento dos alunos que a educação escolar pretende promover”.

Assim, junto dos conteúdos “conceptuais”, tradicionalmente os conteúdos centrais nos sistemas educativos, surgem os conteúdos “procedimentais” e “atitudinais”. Os conteúdos procedimentais são definidos como aqueles conhecimentos que conduzem a um “saber fazer” e requerem, por isso, para a sua aquisição, a realização de actividades que permitam pôr em prática estes procedimentos ou habilidades sem se desvincularem dos conteúdos conceptuais. Necessariamente, a sua aprendizagem pressupõe o uso e a aplicação dos mesmos em contextos e situações distintos.

Por sua vez, os conteúdos atitudinais são definidos como aqueles saberes relacionados com as disposições necessárias para levar a cabo o “saber fazer” implícitas nos conteúdos procedimentais, de modo que se produz um salto qualitativo do “saber fazer” ao “saber agir”, sendo que é em cada uma das situações de ensino e aprendizagem onde se localiza o núcleo a partir do qual se concretizam os processos de formação e mudança de atitudes.

Como vimos, esta diferenciação dos conteúdos parte da constatação da importância que factos e conceitos assumem numa visão redutora de currículo e da assunção que os mesmos constituem apenas um dos tipos de conteúdos que a escola deve promover. Assim, é função da escola dedicar atenção idêntica, junto dos alunos, a aspectos como utilizar “estratégias e habilidades para resolver problemas, seleccionar informação pertinente numa determinada situação ou utilizar os conhecimentos disponíveis para enfrentar novas situações”, bem como “saber trabalhar em equipa, mostrar-se solidário com os colegas, respeitar e valorizar o seu próprio trabalho e o dos outros, não discriminar pessoas por razões de género, idade ou outro tipo de característica individual”, contribuindo para a

³⁹ Verificar, por exemplo, Alonso (1996a, p.7), ao “considerar que a escola enquanto instituição social educativa, desempenha três grandes funções: a) função cultural: facilitar a assimilação e reconstrução significativas da cultura e do conhecimento enquanto patrimónios da sociedade; b) função personalizadora: desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa; c) função socializadora: possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa”.

ideia de que factos e conceitos são apenas uma parte de um todo, a ser complementado com procedimentos atitudes e valores (Coll et al., 1992, p.15). De notar que

não se trata de uma questão puramente terminológica, factos e conceitos são unicamente um tipo de conteúdos, e junto dos mesmos deve-se ter igualmente em conta outros tipos de conteúdos [...] como os procedimentos e as atitudes, valores e normas. Considerar os procedimentos e as atitudes, valores e normas como conteúdos, ao mesmo nível que os factos e conceitos, pressupõe uma chamada de atenção sobre o facto de que podem e devem ser objecto de ensino e aprendizagem na escola; pressupõe aceitar até às últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores. (Coll et al., 1992, p.16).

Desta forma, tanto os conteúdos procedimentais como os atitudinais, que tradicionalmente ficavam relegados para o terreno do não ensinável ou faziam parte do currículo oculto, adquirem assim o estatuto de saberes específicos passíveis de ser ensinados e aprendidos. É importante assinalar que estes três tipos de conteúdos devem ser trabalhados em simultâneo e não existe entre eles qualquer diferença hierárquica. Pode também concluir-se que, no cerne desta conceptualização dos conteúdos, subjaz a ideia de uma aprendizagem significativa.

Numa abordagem curricular, como o caso do PROCUR, a diferenciação entre os conteúdos em causa constitui-se como “uma ferramenta metodológica necessária para entender a diversidade de aprendizagens escolares”, sem que isso implique um tratamento separado dos mesmos no currículo, promovendo, pelo contrário, a aprendizagem integrada de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais (Pozo, 1992, p.24). Não se trata da desvalorização dos “tradicionais” factos, conceitos e princípios como conteúdos da educação escolar, mas antes a afirmação de uma relação de interdependência na diversidade de conteúdos do currículo, pelo que “compreender conceitos requer uma aproximação às tarefas de aprendizagem com uma determinada atitude que, por sua vez, traduz-se em implicar-se num certo tipo de actividades ou procedimentos de aprendizagem” (p.49), que devem fazer parte das intenções educativas e, concomitantemente, dos conteúdos invocados para esse efeito, de uma forma explícita e sistematizada.

É esta concepção de conteúdos que está presente no modelo curricular do PROCUR, pois Alonso (1999, p.2) refere-se aos mesmos como o “conjunto de saberes ou formas culturais (conceitos, princípios, linguagens, procedimentos, habilidades, crenças, valores, atitudes) cuja assimilação por parte dos alunos se considera essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social”, através de uma mediação adequada, pelo que é “importante que na planificação das actividades integradoras se criem situações para trabalhar de forma inter-relacionada” os três tipos de conteúdos identificados: “factuais e conceptuais”, “procedimentais” e do “tipo valorativo e atitudinal”.

Por isso no modelo PROCUR trabalhamos com uma visão ampla de conteúdos, em que se considera

que a aprendizagem de factos e conceitos deve estar intimamente relacionada com a aquisição de processos, estratégias e atitudes necessários para que o aluno possa atribuir um significado pessoal ao que aprende, permitindo-lhe, assim, desenvolver capacidades e atitudes relacionadas com o aprender a aprender de forma autónoma e autoregulada. (Alonso, 1999, p.2)

No PROCUR, a questão dos conteúdos foi ainda alvo de uma outra atenção metodológica, quando se procurou trabalhá-los através da estruturação de “redes” ou “mapas de conteúdos” que tinham a intenção de melhor explicitar a tipologia de conteúdos aqui discutida (Alonso & Carneiro, 1996, p.22). Desde uma primeira fase, em que se estruturam “mapas individualizados para conceitos, procedimentos e atitudes e valores”, permitindo “uma exploração mais profunda a esses três níveis”, até a uma fase em que se procura evidenciar o carácter integrador das actividades, com a construção de mapas integrados, representando numa única “teia” os diferentes tipos de conteúdos.

A construção destes mapas apresenta uma flexibilidade quanto à sua extensão e grau de profundidade/detalhe, de acordo com o âmbito da unidade base de actividades a que se referem. Podem ser mapas com uma visão global do PCI, evidenciando os conteúdos de âmbito mais geral, até mapas de conteúdos representando as diferentes actividades integradoras do projecto curricular, correspondendo estes às situações mais trabalhadas no PROCUR. Ainda assim, sobretudo no âmbito da formação inicial, os mapas de conteúdos foram também trabalhados para representarem “experiências de aprendizagens” circunscritas a uma semana de trabalho ou mesmo uma manhã de actividades, funcionando, em simultâneo, como um instrumento de formação e de aprendizagem, numa interacção de relações teoria-prática e de cumplicidade entre formandos, candidatos a professores, e alunos das escolas.

De qualquer forma, os “mapas de conteúdos integrados”, sejam eles representativos de um *projecto curricular*, de uma *actividade integradora* ou de uma *unidade temática* mais circunscrita, procuram identificar elementos estruturantes das experiências de aprendizagens que se pretendem desenvolver: o *núcleo globalizador* e questão ou *questões geradoras*, a actividade ou *actividades a desenvolver* para dar respostas a essas questões, os *conteúdos procedimentais, conceptuais e atitudinais* a mobilizar nessas actividades e as relações significativas que se estabeleciam entre eles, de acordo com o desenvolvimento dessas actividades (Alonso & Carneiro, 1996, 2003)⁴⁰.

– Construir Conhecimentos, Desenvolver Competências

Interessa ainda situar o conceito de competência e como esta se relaciona com a construção do conhecimento no âmbito do modelo curricular do PROCUR. Como sabemos, com a Reorganização

⁴⁰ Ver Anexo 6.01 para verificar dois tipos de representações modelares que indiciam hipóteses de trabalho na construção dos “mapas de conteúdos” no projecto PROCUR (Alonso & Carneiro, 2003).

Curricular de 2001, o Currículo Nacional passa a ter uma identidade que é caracterizada pela estruturação das aprendizagens através do desenvolvimento de competências (ME/DEB, 2001), decisão política temporal que delimita o encerramento da experiência PROCUR nas escolas. Contudo, na formação inicial, o modelo curricular PROCUR continuou a ser uma referência bem presente, nomeadamente ao nível da iniciação à prática profissional, onde as questões relacionadas com a reorganização curricular fizeram parte do percurso formativo dos licenciados em EB do 1.º Ciclo, da UM, em concreto dos professores que integraram esta investigação.

Deste modo, é importante perceber, como os processos de construção do conhecimento preconizados pelo modelo curricular do PROCUR potencializam o desenvolvimento de competências de uma forma integrada e significativa (Coll et al., 1992; Perrenoud, 2001a; Roldão, 2003a, 2004; Roegiers & De Ketele, 2004; Alonso, 2004b, 2005; Tardif, 2006; Zabala & Arnau, 2007; entre outros). Assim, segundo Alonso (2005, p.21), o processo de aprendizagem, enquanto construção do conhecimento, implica duas dimensões intrínsecas e indissociáveis:

(a) de um lado, a assimilação e reconstrução de saberes culturais: conhecimentos/conteúdos (factos e conceitos, procedimentos e habilidades; valores e atitudes); (b) de outro lado, o desenvolvimento de processos/estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem aprender a pensar e a agir e, consequentemente, aprender a aprender e aprender a ser. A visão integradora de ambas as dimensões, que em muitos casos aparecem separadas nas práticas de ensino, é crucial para o entendimento do conceito de competência, já que ela, enquanto saber mobilizável, requer a combinação e integração inteligente, pertinente e pessoal de um sistema de conhecimentos declarativos, procedimentais e atitudinais, em situações diversificadas e mais ou menos complexas.

Desta forma, a estratégia adequada para a construção do conhecimento, assente no desenvolvimento de competências, numa perspectiva de integração curricular, implica: a) partir de um contexto pessoal e social significativo (situação problemática e seu questionamento); b) adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar um conjunto amplo e diversificado de conhecimentos pertinentes (conceptuais, procedimentais e atitudinais – disciplinares e interdisciplinares) na investigação e resolução dos problemas; e c) avaliar e reflectir sobre os processos e os resultados (Alonso, 2005, p.24).

Em síntese, a organização do currículo numa perspectiva de 'Projecto Curricular Integrado', que se concretiza na realização de 'actividades integradoras' com uma 'abordagem globalizadora', sustentada no desenvolvimento de uma 'metodologia de investigação de problemas', parece adequar-se ao desígnio de encaminhar os alunos a construir conhecimentos e, com isso, a desenvolver competências.

– Metodologia de Investigação de Problemas

Por último, na sequência do parágrafo anterior, percebemos que o desafio da abordagem integrada e globalizadora da construção do conhecimento escolar, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, encontra na “metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa” (Alonso & Lourenço, 1998) uma alternativa válida para a integração curricular, constituindo-se também como um dos aspectos fundamentais preconizados pelo modelo curricular do PROCUR.

A metodologia investigativa e colaborativa, partindo da negociação de problemas próximos da experiência e concepções da criança, propõe uma dinâmica de trabalho colaborativo (Freitas, 1992), estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, de forma a, progressivamente, ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflectida e funcional, e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma. (Alonso & Lourenço, 1998, p.2)

Deste modo, apontando algumas das características da “metodologia de investigação de problemas” (Alonso, 1998a, 2001; Alonso & Lourenço, 1998; Tonucci, 2001), verificamos que esta potencializa e coloca a ênfase no processo de construção do conhecimento por parte dos alunos:

- a) partir de algum problema ou questão relevante, tanto do ponto de vista individual, como social;
- b) partir da realidade próxima dos alunos, da sua experiência, das suas concepções;
- c) propor uma dinâmica de trabalho em colaboração, favorecendo a partilha do conhecimento inter-subjectivo e os conflitos sócio-cognitivos;
- d) promover a actividade significativa interna e com funcionalidade próxima, através do desenvolvimento de estratégias cognitivas e de resolução de problemas;
- e) desenvolver, integrar e mobilizar competências diversificadas na realização das actividades encaminhadas à investigação e resolução de problemas, em contextos diversificados;
- f) estimular a observação, a curiosidade, a procura, a pesquisa, a atitude científica, num ambiente de valorização dos processos e da reestruturação do conhecimento;
- g) valorizar o contacto com o meio sócio-cultural envolvente;
- h) possibilitar a reflexão sobre os processos e resultados, desenvolvendo estratégias metacognitivas; e
- i) oferecer feedback para estimular a auto-avaliação (6.14)⁴¹.

A metodologia de investigação de problemas surge, assim, investida de um conjunto de potencialidades pedagógicas (Alonso, 1998a, pp.441-42; 2001, pp.90-91; Alonso & Lourenço, 1998, pp.2-4), sintetizadas nas seguintes ideias:

- a) Contempla e promove a capacidade inata do ser humano para encontrar explicações racionais e para

⁴¹ A propósito de que, segundo (Tonucci, 1997), “a verdadeira reforma começa aos 3 anos” e da necessidade de “introduzir a investigação na escola” (Tonucci, 2001), este autor argumenta que se corre graves riscos na interrupção de um processo “natural” de indagação própria da forma de explorar e descobrir o mundo que rodeia as crianças quando estas iniciam aquilo que é a escola do 1CEB, por volta dos seis anos. Como sustenta o autor (2001, p.44), “[c]omeça uma nova vida, totalmente dentro da escola, na qual o melhor será aquele que seja capaz de seguir o professor, de escutar e entender o que ele diz e repeti-lo o mais fielmente possível. Tudo isso nada tem a ver com as habilidades dos jogos, a força ou a destreza, habilidades que predominam antes de começar a escola primária. A escola é outro mundo”.

- investigar os problemas e incertezas surgidos na interacção e confronto com a realidade;
- b) Permite levar à prática a ideia de um currículo negociado, pois, ao acolher as ideias e experiências dos alunos e ao ter em conta os seus interesses, promove a aprendizagem significativa e a sua funcionalidade para a vida;
 - c) Torna possível a globalização do conhecimento escolar, mediante uma adequada selecção das temáticas a investigar e da relação entre as diferentes áreas do saber e da experiência no tratamento das mesmas;
 - d) É compatível com uma modalidade de currículo em espiral, pois os sucessivos processos de investigação oferecem possibilidades reiteradas para a progressiva aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, cada vez mais complexos;
 - e) Pode aumentar substancialmente os níveis de motivação e de satisfação dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a si mesmos e aos outros;
 - f) Ao permitir uma variedade de objectos de estudo, possibilita uma gestão curricular flexível e estimula um perfil de professor como construtor de currículo, o que exige e impulsiona a elaboração e experimentação de novos materiais curriculares, implicando as equipas de professores na construção de um currículo verdadeiramente alternativo aos manuais.

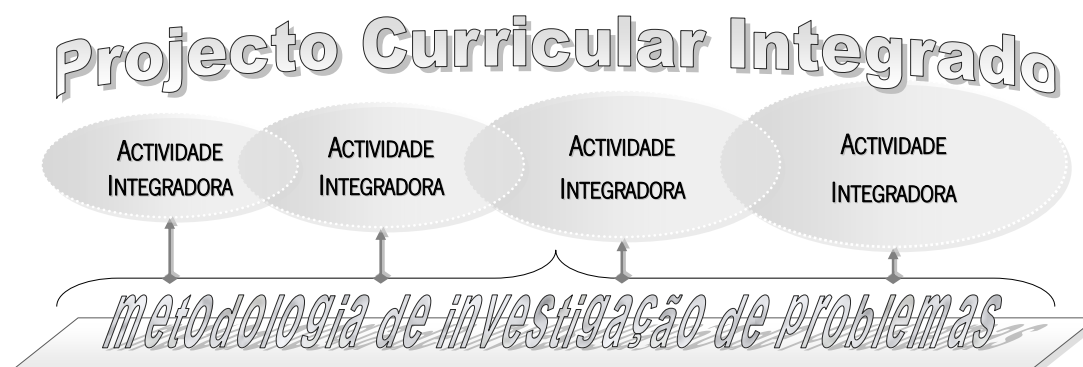


Figura 6.14 — A Metodologia de Investigação de Problemas para a abordagem globalizadora da construção do conhecimento.

Alonso (2005, pp.24-25), considerando diversos contributos que se dedicam ao estudo e sistematização dos procedimentos de uma metodologia de investigação/resolução de problemas explorados em contextos escolares (Tardif, 1992; Porlán, 1993; Alonso, 1998a, 2001; Alonso & Lourenço, 1998; Zabala, 1999, 2003), conclui “que o aluno que se situa perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa, implica percorrer as seguintes fases” (Figura 6.15):

- 1) Actividade motivadora que suscite uma atitude favorável para aprender.
- 2) Apresentação e selecção dos problemas a investigar: a) apresentação do objecto de estudo na sua complexidade; b) processo de análise com a identificação e explicitação das questões geradoras que suscitam o conhecimento e intervenção na realidade.
- 3) Activação e explicitação de concepções prévias e provocação do conflito cognitivo e social.

- 4) Desenho do plano de trabalho e investigação: a) delimitação do objecto de estudo; b) negociação partilhada e definição dos objectivos em termos de competências a desenvolver; c) identificação dos instrumentos conceptuais e metodológicos para responder às questões levantadas e planificação das tarefas a realizar.
- 5) Realização das actividades: a) procura, explicitação e utilização do saber ou saberes disciplinares pertinentes; b) realização das tarefas, mobilizando os conhecimentos através das estratégias cognitivas adequadas à reconstrução dos significados.
- 6) Estruturação, aplicação e generalização do conhecimento: a) comunicação e integração dos diferentes contributos e reconstrução do conhecimento; b) elaboração de sínteses, conclusões, descontextualização e generalização.
- 7) Metacognição e avaliação de processos e resultados: a) elaboração de uma visão global amplificada sobre o objecto de estudo; b) avaliação do processo e resultados através da utilização de estratégias meta-reflexivas; c) utilização de estratégias para a memorização e fixação do aprendido.

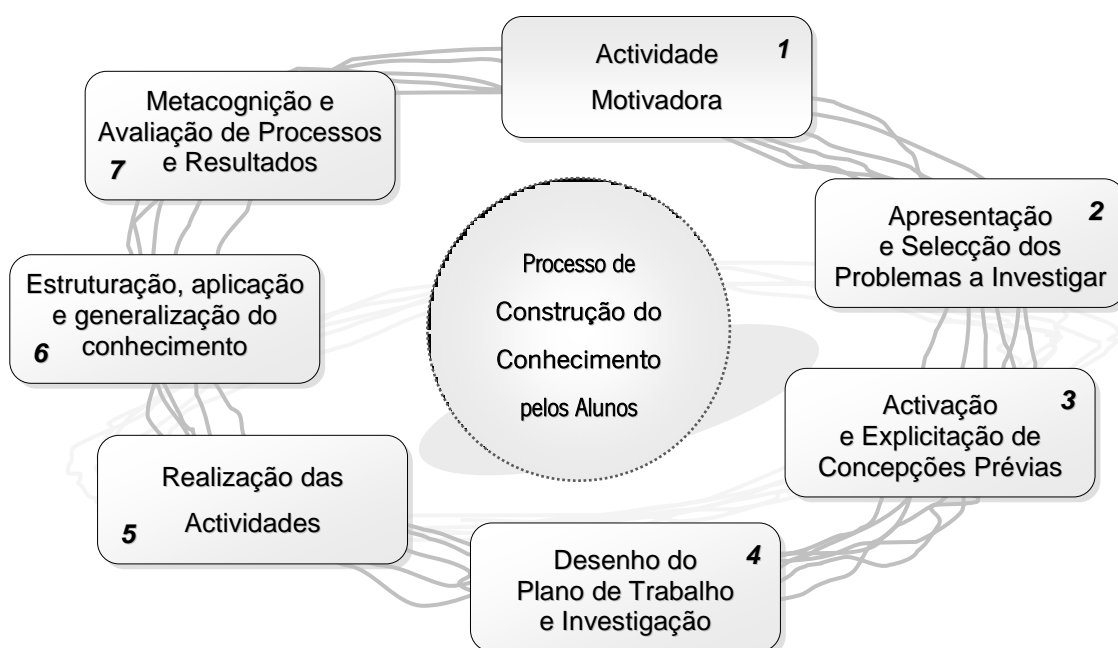


Figura 6.15 – Metodologia de investigação de problemas (Alonso & Lourenço, 1998, p.6; Alonso, 1998a, p.445; 2001, p.93), adaptada às fases identificadas por Alonso (2005, pp. 24-25)

Quanto ao contributo desta abordagem metodológica na construção do conhecimento por parte dos alunos, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, Alonso (2005, p.25) refere que

o recurso consistente e continuado a este enfoque globalizador e investigativo do conhecimento, que é muito mais exigente e rigoroso do que as formas pontuais, espartilhadas e superficiais de utilização da metodologia de projecto, que em muitos casos observamos, é um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social. É isto que dá sentido à escola.

2.6. Contributos para a Mudança Educativa

Começamos por referir aquelas que podem ser consideradas algumas das fontes de registo que deixam as marcas do legado do PROCUR em momentos cruciais do seu labor, sem menosprezo por outros tantos ou mais textos de interesse, no sentido de se perceber e argumentar sobre os contributos do PROCUR para a inovação curricular e a mudança educativa, no espectro da escolaridade básica em Portugal, e das reformas que a caracterizam sobretudo nos anos noventa, época da plenitude do PROCUR como processo caracterizado pela investigação-acção colaborativa, mas ainda tão válidos e pertinentes nos momentos que correm. As obras a que nos queremos referir são as seguintes:

➤ *“A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico”*, publicada em 1994, pela Porto Editora (Alonso et al., 1994). Esta obra surge na sequência dos primeiros passos dados na formação inicial e especializada para a concepção do PROCUR, onde se procurou iniciar “a experiência de articular a formação de professores em Desenvolvimento Curricular com a prática educativa, através da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação de projectos curriculares” (Alonso et al., 1994, p.10), na altura já com a denominação que o viria a distinguir no panorama do ensino básico: “PROCUR: Projecto Curricular e Construção Social”.

Na primeira parte desta obra, Luísa Alonso, coordenadora deste Projecto, apresenta, de forma sintética, os fundamentos teóricos e os pressupostos que orientam esta experiência e que funcionam como as bases a partir das quais os diversos projectos se articulam em torno de um modelo de escola, de profissionalidade docente, de ensino-aprendizagem e de currículo. (Alonso et al., 1994, p.11)

Esta obra é ainda um exemplo feliz do tipo de trabalho que marcou a formação inicial e especializada de professores e educadores, segundo os pressupostos do PROCUR. Os alunos/formandos eram convidados a fazer uma análise detalhada, a partir de referências previamente estabelecidas, do currículo nacional para o ensino básico (e do 1CEB em particular, para a formação inicial de professores desse nível de ensino), nomeadamente em aspectos como princípios orientadores/metodológicos, objectivos/competências, conteúdos e avaliação. No seguimento deste trabalho e da análise dos pressupostos do modelo curricular do PROCUR, os alunos/formandos eram desafiados a construir um PCI a partir da análise de um contexto educativo concreto, definido a partir dos contextos profissionais (no caso da formação especializada) ou da disciplina de Prática Pedagógica (no caso da formação inicial). A segunda e terceira parte do livro em causa apresentam precisamente uma “interpretação esquemática das grandes linhas do programa do 1.º ciclo (desenho curricular base)” e a construção de um “projecto curricular no âmbito da educação ambiental”, trabalhos elaborados por formandos, no decurso da disciplina de Desenvolvimento Curricular, da formação

especializada (DESE em EIBI).

➤ *“Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados”*, documento policopiado, com data inicial de Janeiro de 1996 (Alonso, 1996a). Como o próprio nome indica, trata-se de um manual, uma espécie de sebenta de apoio à aprendizagem dos fundamentos curriculares e da própria abordagem de “projectos curriculares integrados”, sustentada na experiência do percurso de investigação e de formação de professores, da autora deste documento, Luísa Alonso. Essa experiência é, simultaneamente, fonte de fundamentação e de inspiração, num diálogo permanente entre teoria e prática, dos processos de investigação-acção do PROCUR, da formação de professores em Desenvolvimento Curricular e de coordenação e supervisão da Iniciação à Prática Profissional no 1CEB, na época, com as Práticas Pedagógicas.

O manual torna-se, assim, numa publicação muito utilizada pelos formandos da formação inicial e especializada, no âmbito de disciplinas relacionadas, como a Teoria e Desenvolvimento Curricular, e dos processos de Iniciação à Prática Profissional realizados nas Práticas Pedagógicas (no caso da formação inicial), bem como pelos professores da rede de escolas do PROCUR, no âmbito das práticas de inovação curricular e formação/desenvolvimento profissional. “Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino”, presumimos nós, também porque o plano curricular do bacharelato em “Ensino Básico do 1.º Ciclo”⁴² continha uma disciplina no 2.º ano com a designação de precisamente “Desenvolvimento Curricular e Metodologia do Ensino Básico Inicial”. O teor deste documento e seu principal objectivo fica bem expresso nas palavras de Alonso (1996a, p.1), retiradas desta publicação.

Assim, a formação de professores, no campo curricular, deve prepará-los para a assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes que os capacitem para a concepção, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares Integrados a nível de escola e a nível de aula, através de processos continuados de planificação-intervenção-avaliação/reflexão, orientados por uma perspectiva de investigação. Isto permitir-lhes-á organizar processos de ensino-aprendizagem activos, significativos, globalizados, interactivos e diferenciados.

➤ *“Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto PROCUR”*, publicado em Novembro de 1996, pelo PEPT (Alonso, Magalhães & Silva, 1996). Esta obra surge de forma natural e como corolário de sistematização e avaliação das primeiras diligências do PROCUR no terreno, dando relevo aos processos de registo e avaliação, próprios da metodologia de investigação-acção. Resulta também da parceria estabelecida entre o PROCUR e o PEPT, num esforço de “divulgação de

⁴² Inicialmente, a UM foi autorizada a conferir o grau de bacharel em “Ensino Primário” (e também em “Educação Pré-Escolar”), pela Portaria n.º 621/87, de 18 de Julho (o plano de estudos foi publicado pela Portaria n.º 715/87, de 20 de Agosto). Entretanto o bacharelato passou a designar-se de “Ensino Básico do 1.º Ciclo”, com a reestruturação aprovada pela Resolução SU-14/91 do Senado Universitário, de 20 de Maio. Posteriormente, em resultado alteração da LBSE (Lei n.º 115/97), a UM passou a conferir o grau de licenciatura em “Ensino Básico (1.º Ciclo)” (aprovada pela Resolução SU-2/98 do Senado Universitário, sendo o plano de estudos publicado pelo Despacho n.º 13253/98, de 01 de Agosto).

experiências, estudos e materiais pedagógicos decorrentes de projectos” (Alonso, Magalhães & Silva, 1996, p.5) realizado a partir da colecção “Cadernos PEPT 2000” (n.º 11).

➤ *“Metodologia de Investigação de Problemas”*, texto policopiado (Alonso & Lourenço, 1998). Surgiu inicialmente como uma forma de sistematização e fundamentação do modelo curricular do PROCUR. Trata-se do resultado da dialéctica entre, por um lado, os caminhos da formação contextualizada e de proximidade, concretizada pelo trabalho das “equipas PROCUR”, bem como da análise de resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, e, por outro lado, a preocupação de a Coordenação do Projecto clarificar e iluminar os pressupostos teóricos que ambicionavam legitimar o afã do PROCUR. Tornou-se, assim, num texto crucial para a compreensão e desenvolvimento das práticas pedagógicas – trabalhadas de acordo com uma *metodologia de investigação e resolução de problemas* –, preconizadas nas *actividades integradoras* que constituíam os *projectos curriculares integrados* concretizados pelas escolas.

O mesmo pode dizer-se em relação à formação inicial dos professores do 1CEB na UM, pois o texto era alvo de aturada exploração junto dos alunos candidatos a professores, num contexto de formação que envolvia Universidade e escolas do 1CEB. Os formandos tinham a oportunidade de participar numa formação que lhes permitia explorar o currículo do ensino básico e os pressupostos do modelo curricular PROCUR – nomeadamente a construção de projectos curriculares integrados e o desenvolvimento de actividades integradoras –, ao mesmo tempo que concebiam e concretizavam projectos de intervenção junto das escolas e dos alunos do 1CEB, em consonância com as aprendizagens desenvolvidas na formação. Tratava-se de um trabalho realizado de forma coordenada ao longo das “Práticas Pedagógicas” do currículo de formação da licenciatura e nas disciplinas “Desenvolvimento Curricular” e “Seminário de Reflexão”, respectivamente, do 3.º e 4.º ano do curso.

Refira-se que as ciências da especialidade (didácticas), por inerência do desenvolvimento da formação, eram um elemento imprescindível ao qual os formandos recorriam (eram incentivados a recorrer) na preparação das suas propostas de trabalho/intervenção. Já a sua integração plena e assumida no modelo de formação desta natureza tratava-se de outra questão ponderada no seio das estruturas universitárias que sustentavam a concretização da licenciatura. Do ponto de vista formal, no plano de estudos da licenciatura, o 4.º ano do curso tinha uma estruturação próxima dessa lógica (“currículo como projecto de formação”); já o 3.º ano do curso obedecia a uma outra lógica, mais consentânea com a perspectiva disciplinar ou académica (“plano-mosaico”)⁴³.

⁴³ As expressões entre parêntesis são da autoria de Roldão (2001) e traduzem precisamente o confronto aqui presente entre duas formas de encarar e estruturar a formação de professores. Em concreto, isto não quer dizer que não houvesse quem colaborasse nos processos de

Estava, assim, estruturado um modelo que podemos caracterizar como um dispositivo ou ferramenta tanto de formação, como de aprendizagem, onde os professores assumem atitudes de reflexão, investigação e colaboração na estruturação do seu conhecimento profissional, e os alunos tornam-se construtores activos, reflexivos e críticos do seu conhecimento escolar. O excerto apresentado de seguida, retirado do texto referenciado, é sintomático quanto ao alcance pela opção de uma metodologia investigativa na concretização de projectos curriculares.

No Projecto PROCUR optamos por uma metodologia investigativa e colaborativa, conscientes das suas potencialidades na construção reflexiva e crítica do conhecimento por parte dos alunos, o que, em contrapartida, exige dos professores atitudes de investigação-acção colaborativa no seu próprio processo de construção do conhecimento profissional. (Alonso & Lourenço, 1998, p.1)

➤ “*Os Conteúdos no Currículo*” é um texto policopiado, de Janeiro de 1999. Outro texto estruturante para a percepção e o desenvolvimento do modelo curricular PROCUR, nomeadamente ao nível da clarificação e compreensão do *conceito de conteúdo* e do seu papel na construção dos projectos curriculares, na estruturação e desenvolvimento das actividades integradoras. Trata-se de um texto trabalhado sobretudo na formação inicial, aquando da exploração do currículo do ensino básico e dos programas do 1CEB. Assim, o conceito de conteúdos no currículo remete-nos para o

conjunto de saberes ou formas culturais (conceitos, princípios, linguagens, procedimentos, habilidades, crenças, valores, atitudes, ...) cuja assimilação por parte dos alunos se considera essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social e cuja plena e correcta assimilação precisa de uma ajuda específica. (Alonso, 1999, p.2)

A importância desta definição relaciona-se com a desconstrução de verdades não declaradas, mas que pairam como ameaças à actividade pedagógica dos profissionais da educação: – o desconhecimento (no sentido da leitura, exploração e reflexão) quase total dos documentos nacionais relacionados com a fundamentação e estruturação do currículo do ensino básico, e dos conteúdos em particular; – a constatação, depois de os conhecer, das debilidades ao nível da sua formulação, onde se denota a ausência de um quadro teórico de orientação para fazer uma correcta apropriação do currículo do 1CEB e dos conteúdos a serem trabalhados; – a adopção do manual escolar como (único) guia para a exploração dos conteúdos, com evidentes limitações relacionadas com a imposição de determinada sequencialização, a exiguidade de fontes de conhecimento, o coarctar do aprofundamento e da diversificação, o condicionamento metodológico, o afastamento da realidade concreta com a substituição por uma “realidade paralela” pouco ou nada ajustada ao quotidiano das crianças.

Torna-se, pois, fundamental trabalhar com uma visão ampla de conteúdos, onde se considera a

formação do 3.º ano e que o 4.º ano se concretizasse tal como estava consignado. O detalhe e análise destas questões dizem respeito à estruturação da licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo) (ver Capítulo VII) e aos resultados do estudo empírico (ver Capítulo VIII).

aprendizagem de factos e conceitos intimamente relacionada com a apropriação de processos, estratégias e atitudes promotores, junto do aluno, de atribuição de significado pessoal e social ao que aprende, no sentido de desenvolver competências relacionadas com o aprender a aprender, de forma autónoma e regulada⁴⁴. Alonso (1999, p.2) defende que, do ponto de vista pedagógico, é importante

clarificar no currículo o que são conteúdos factuais e conceptuais, o que são conteúdos procedimentais e ainda a natureza dos conteúdos de tipo valorativo e atitudinal, de forma a ter em atenção as estratégias didácticas e os processos cognitivos específicos para a sua aquisição por parte dos alunos. Contudo, será importante que na planificação de actividades integradoras se criem situações para trabalhar de forma inter-relacionada estes três tipos de conteúdos.

➤ *“Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação”* (Alonso, 1998a). Trata-se da tese de doutoramento em “Estudos da Criança”, na área de “Currículo e Tecnologias da Educação Básica”, apresentada à UM, por Luísa Alonso, em 1998. É a formalização de duas realidades indissociáveis: a conclusão de uma etapa de um percurso académico e a sistematização e avaliação dos contributos da investigação-acção colaborativa do projecto PROCUR. Como o próprio título indica, estamos perante “uma abordagem reflexiva e reconstitutiva sobre a prática de inovação/formação” que o PROCUR foi capaz de construir e levar às práticas de verdadeiras comunidades educativas, onde a “inovação curricular”, a “formação de professores” e a “melhoria da escola” se constituíram como finalidades do ensino básico, como realidade complexa, dinâmica e sistémica, ao alcance dos seus intervenientes.

➤ *“Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular”* (Alonso, 2001), apresentado como requisito para a participação no concurso de Professor Associado, no Grupo Disciplinar de Estudos Sócio-Educativos, do IEC da UM. A importância do documento define-se pela sistematização dos fundamentos teóricos de uma disciplina que desempenhou papel fulcral no âmbito da formação de professores do 1CEB, tendo como linha de orientação os processos de abordagem à construção do PCI, que são retomados, no desenvolvimento de uma unidade temática, com a exploração da “abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica” (Alonso, 2001, p.75). Esses fundamentos caracterizam-se num enquadramento epistemológico que realça elementos fundamentais para a contextualização da presente investigação, a saber:

- *Educação escolar na sociedade pós-moderna*. Discute-se “as condições complexas que caracterizam a realidade actual” e a urgência de edificar um “projecto de uma educação democrática e racional” (p.13);
- *Paradigma de currículo integrador*. Orientação científica e metodológica na disciplina de desenvolvimento

⁴⁴ Neste ponto também poderia mencionar-se um primeiro texto, “Integração Curricular e Aprendizagem Significativa: Mapas de Conteúdos” (Alonso & Carneiro, 1996, p.28), onde se refere a construção de “redes/teias/mapas de conteúdos como estratégia de integração dos conteúdos no projecto curricular”, no sentido de “criar um meio que evite que qualquer tipo de conteúdo, passível de uma qualquer relação, passe despercebido”, tornando a “planificação mais eficaz”.

curricular “para compreender a complexidade e diversidade de factores e variáveis históricas, sociais, epistemológicas e pedagógicas, que intervêm na elaboração do currículo escolar” (p.15);

- *Concepção de professor a formar*. Perfil profissional caracterizado pelas dimensões “profissional, social e ética”, “de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “de participação na escola e da relação com a comunidade” e “de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, a partir das quais os “processos de construção do conhecimento profissional” são entendidos como “o resultado de um processo dinâmico e dialéctico entre os conhecimentos académicos, as crenças ideológicas e as experiências quotidianas [...], permitindo a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática” (p.30).

➤ *“Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas”* (Alonso et al., 2002a), editado pelo CESC da UM, em Novembro de 2002, é um documento sobre o pluralismo das vivências dos intervenientes do PROCUR, evidenciadas na análise de diferentes fontes e documentos construídos de forma prolifera pelo PROCUR. Encontram-se, assim, perspectivas sobre a construção dos projectos curriculares a partir de documentos provenientes do trabalho no terreno (registos de reuniões, encontros formais, seminários, etc.); concepções de alunos acerca do projecto da sua escola, registadas e analisadas a partir de composições livres escritas e/ou desenhadas; reflexões acerca “de incidentes críticos significativos” sinalizados pelas equipas das escolas; análise das vertentes (alunos, professores, comunidade educativa) da cultura de colaboração no PROCUR (pp.19-20).

Noutro nível, podemos considerar três textos que, a seu tempo, sintetizam as percepções sobre os contributos para a mudança educativa, que o PROCUR ‘procurou’ concretizar, tendo em vista a melhoria efectiva das aprendizagens de todos os alunos nos contextos escolares, para a qual trabalhou de forma integrada ao nível do desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. São os textos de Alonso: “Projecto PROCUR: um percurso de inovação curricular” (1998b), “Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular – o contributo do projecto PROCUR” (2002a) e “Inovação curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem a tempos de formação e mudança” (2004a).

As percepções e os contributos para a mudança educativa que aqui podemos elencar estão expressos nos documentos referidos. Uns estão mais relacionados com a fundamentação teórica, outros revelam tendências sobre as práticas desenvolvidas nas comunidades educativas de formação e aprendizagem do PROCUR. O texto aqui apresentado é uma análise circunscrita desses contributos, uma visão apenas de vivências múltiplas. Arrogamo-nos, assim, como exercício de síntese final, a verificar alguns elementos que surgem de forma transversal aos documentos citados, sendo que uma alusão prévia a fazer, relativa ao legado do projecto PROCUR, relaciona-se com a qualidade e diversidade da sua memória descritiva, pois é destes e de outros textos que aqui tratamos.

Permitimo-nos fazer aqui uma primeira distinção: por um lado, salientar os contributos para a integração curricular, a partir das perspectivas dos participantes no PROCUR, que se centram nas implicações do modelo curricular; por outro, compreender o envolvimento do PROCUR numa visão alargada da inovação, numa “perspectiva aberta, evolutiva, flexível e colaborativa”, que se traduz na “necessidade de cuidar algumas condições que se mostraram essenciais para facilitar o seu surgimento, tais como: o apoio e assessoramento externo, as lideranças, o compromisso organizativo, a cultura de colaboração, a formação, o tempo, a autonomia e a participação” (Alonso, 2004a, p.76). Este é também um dos contributos fundamentais do PROCUR que reafirma, à semelhança de outros estudos, a importância destes factores para a mudança educativa.

A evidência dos contributos do PROCUR para a integração curricular é largamente detalhada por Alonso (1998a) na análise apresentada no ponto seis, relativo aos resultados da investigação etnográfica, intitulado “o conteúdo da inovação: o desenvolvimento integrado do currículo”. Esta análise põe de relevo constructos essenciais do modelo curricular do Projecto PROCUR, dos quais salientamos: os projectos curriculares integrados, as actividades integradoras, as alternativas ao manual, a metodologia de investigação de problemas, o prazer e a emoção da aprendizagem, a abertura ao meio como fonte de aprendizagem, uma escola com sentido, os valores e atitudes. A partir da leitura de cada um destes pontos e de um texto que faz a síntese dos mesmos (Alonso, 2002a, pp.75-85), queremos salientar algumas frases ou expressões que, no nosso entender, evidenciam os contributos para a integração curricular, que se enquadram no propósito de “articular e estimular a inovação e mudança (tanto a nível do pensamento-discurso, como das práticas e dos contextos sociais)” (p.75).

– *O desenho do PCI.* Levantamento e análise das necessidades; definição de um tema integrador; as equipas de professores procedem ao desenho global do projecto; o projecto serve para articular, tanto vertical, como horizontal e lateralmente, as actividades curriculares que decorrem ao longo do ano, ainda que de uma forma aberta e flexível; sentido integrador e intencionalidade educativa; representação esquemática do projecto, de forma a tornar o seu desenho inteligível e susceptível de comunicação sintética; organização do pensamento e antecipação do rumo; possibilitar aprendizagens mais relacionadas e significativas para a compreensão da realidade como um todo.

– *Entre o cumprimento do programa e a (re)construção do currículo.* Concepção global e aberta da educação escolar; professores como construtores críticos de currículo em colaboração com os alunos; recriar e contextualizar o programa na experiência da criança; trabalhar temas e problemas próximos do mundo da criança; adequação do currículo aos contextos; o programa não é o limite nem o seu “cumprimento” se torna numa limitação.

– *O papel das actividades integradoras.* Sequências de aprendizagens interligadas em que se estruturam os conteúdos e as competências a desenvolver; orientadas para a investigação de problemas; situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e funcionalidade da aprendizagem; visão integrada e complexa da realidade; as questões geradoras (problemas a investigar) orientam a planificação das actividades; definir as competências transversais a desenvolver; elaborar mapas de conteúdos; desenrolar da actividade com base na metodologia de investigação de problemas; avaliação e reflexão contínua e final do trabalho realizado e das aprendizagens conseguidas; viagem de aventuras, de carácter aberto e explorador, no universo do conhecimento; negociação com os alunos; construção partilhada do saber; a planificação é competência dos professores e dos alunos; encontrar um sentido pessoal para as aprendizagens.

– *A metodologia de investigação de problemas.* Assunção da ideia dos professores como investigadores; exigência aos professores e alunos de atitudes de pesquisa, de estudo e de procura no processo de construção do conhecimento; os professores colocam-se numa posição de aprendizes no sentido de realizar uma mediação de qualidade, contribuindo para a valorização cultural dos mesmos; valorização das atitudes investigativas desenvolvidas pelos alunos; promoção de um espírito de investigação “espontâneo” mobilizado por interesses próprios dos alunos.

– *Alternativas ao manual*⁴⁵. Valorização da construção de materiais curriculares; maior controlo por parte dos professores sobre as suas práticas, ao libertarem-se do domínio dos manuais como reguladores do ensino; actividades com recurso a uma diversidade de estratégias não contempladas no manual; inadequação dos livros escolares à diversidade dos alunos; o clima de diálogo com as famílias como factor de legitimação das alternativas ao manual.

– *O prazer e a emoção da aprendizagem.* Elevados níveis de motivação e de satisfação dos alunos pelo trabalho escolar; os alunos desenvolvem atitudes positivas em relação a si mesmos e aos outros; acolhimento das ideias e experiências, dos interesses e afectos dos alunos, com a perspectiva de um currículo negociado, no percurso da construção de um conhecimento escolar desejável; os alunos participam como parceiros progressivamente autónomos no estabelecimento de metas e na planificação e auto-direcção do processo de aprendizagem; o sentido e a significatividade do conhecimento são reforçados; desejo de aprender mais e melhor; o prazer e o gosto são acompanhados pelo esforço e a procura; clima de interacções caracterizado pelo respeito mútuo, pela confiança e pelo afecto; exigência e responsabilidade entrecruzam-se com solidariedade e entajuda,

⁴⁵ Acerca deste ponto, os resultados da investigação chamam a atenção para os entraves à construção de materiais curriculares alternativos ao manual devido aos escassos recursos apresentados pelas escolas do ICEB.

com aceitação do erro e da diferença; aprender com alegria e emoção.

– *A abertura ao meio como fonte de aprendizagem.* Transformar a escola num projecto aberto à sociedade e vice-versa; aproximação crítica à realidade da vida para lhe encontrar um sentido pessoal e social, entrecruzando a cultura escolar e a cultura do quotidiano; utilizar fontes de primeira mão com visitas de estudo ao meio para observar a realidade; tratamento, contrastação, sistematização e comunicação da informação recolhida, enriquecendo e ampliando os esquemas de conhecimento dos alunos; reconhecimento da melhoria da significatividade e funcionalidade das aprendizagens; visitas de estudo como um processo investigativo cuidadosamente preparado, sistematizado e reflectido; estratégia de aproximação entre a escola e a comunidade educativa; os registos das crianças traduzem a diversidade das visitas, os propósitos das mesmas e a importância para as aprendizagens, pois “são o que fica na memória dos alunos como mais gravado” (Alonso, 1998a, p.599)⁴⁶; os professores reconhecem a importância da abertura ao meio para uma intervenção educativa mais adequada e relevante, porque assenta num conhecimento detalhado dos contextos onde exercem a profissão.

– *Uma escola com sentido.* Concepção de aprendizagem escolar onde o aluno se assume como construtor reflexivo de conhecimento em interacção com os outros e a realidade; experiências escolares mais significativas, gratificantes e funcionais; melhoria dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, aos quais a chamada escola tradicional dá tão pouca atenção; as crianças apercebem-se da mudança na forma de organizar a aprendizagem nas suas vivências escolares.

– *Os valores e atitudes.* Aprendizagem integrada de valores e atitudes favorável ao pleno exercício da cidadania; aceitação da criança tal como ela é e reforço da auto-estima como factores para o exercício da participação, num ambiente de solidariedade e respeito pelas diferenças; a coerência entre os princípios de orientação curricular e as práticas desenvolvidas nos projectos possibilita aos alunos uma formação pessoal e social mais integrada, significativa, crítica e funcional.

Quanto ao envolvimento numa visão abrangente da inovação e mudança educativa, segundo Alonso (2004a, p.73), “[s]e alguma coisa transparece constantemente neste percurso reflexivo pelos caminhos e encruzilhadas do PROCUR é a ideia de mudança”. É esta percepção das mudanças, como processo e resultado, que também caracteriza a inovação no PROCUR, procurando, constantemente, segundo o seu modelo organizacional e curricular, elevar os níveis de desenvolvimento profissional, organizacional e curricular, para patamares que permitam a melhoria da escola e das aprendizagens de todos os alunos. A sistematização dessas percepções (Alonso 1998a, p.615; 1998b, pp.309-14; 2004a, pp.73-75) dá-nos a indicação segura de que a **mudança é possível**:

⁴⁶ Transcrição feita a partir do Relatório Anual de Actividades PROCUR (1996/1997).

- Melhoria substancial da cultura colaborativa, ao nível de professores e alunos, bem como ao nível da comunidade envolvente e da equipa de coordenação. A colaboração elevou-se à condição de paradigma central do projecto, presente em todos os níveis da vida da escola, com potencialidades formativas e promotoras da inovação.
- Mudanças significativas na integração curricular, sustentadas no trabalho colaborativo e nos apoios na formação, capacitando os professores para serem construtores críticos de currículo (em alternativa aos manuais), através da (re)criação e adequação do mesmo às características e necessidades dos contextos.
- Crescimento do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores com melhorias evidentes na competência, autoconhecimento e capacidade de reflexão sobre a prática, promotoras de um sentimento de identidade e satisfação, de autonomia e de poder sobre a actividade profissional. A consciencialização progressiva do conhecimento prático dos professores, através de processos reflexivos, desenvolveu a capacidade para tomar decisões autónomas e teoricamente sustentadas.
- A melhoria da qualidade da educação (em face da conjugação dos factores de mudança), o que permitiu o sucesso educativo dos alunos em resultado do incremento, nomeadamente: dos níveis de interesse e motivação pela escola; da significatividade das aprendizagens, tanto cognitivas como atitudinais; da reflexão e capacidade crítica; da participação em comunidades e projectos de aprendizagem e formação cultural e social; do domínio de instrumentos de pesquisa e de resolução de problemas. Estes factores evidenciam uma concepção de aluno como construtor crítico de aprendizagem, conceito central no PROCUR que sustentou e orientou as decisões curriculares.
- A equipa de coordenação e formação que facilitou e acompanhou o projecto desenvolveu uma aprendizagem essencial acerca da inter-relação entre os processos de formação e inovação, bem como melhorou a consciencialização do seu papel como agentes externos de formação, situações que fizeram progredir na compreensão dos dispositivos a ter em conta nos processos de mudança social nas escolas. Este processo influenciou também o posicionamento perante a formação e a inovação dos professores acompanhantes, com evidentes repercussões no seu desenvolvimento profissional.
- Modificou-se um conjunto de relações tradicionalmente pouco dadas a convergências, embora o sentido profissional dos intervenientes o exija e a investigação reiteradamente o comprove como desejáveis. São as relações entre universidade e escolas, entre investigadores académicos e investigadores práticos, entre teoria e prática, entre professores e alunos, entre escola e meio, que se tornam dialécticas e complementares, enriquecendo ambos os pólos numa diversidade de sinergias com proveitos na formação e no desenvolvimento concertado a vários níveis.

Por fim, na obra editada em homenagem a Albano Estrela (Nóvoa et al., 2004), Alonso relança “o olhar pelo caminho percorrido, num esforço de meta-reflexão sobre o roteiro seguido e os resultados obtidos” (2004a, p.77), em modo de “**romagem a tempos de formação e mudança**”.

[T]ratemos agora de fazer sobressair algumas ideias que nos ficaram como mais marcantes na procura de compreensão interpretativa do fenómeno da mudança nas escolas, tendo em vista o seu desenvolvimento organizacional, que inclui o desenvolvimento pessoal e profissional de todas as pessoas que vivem no seu seio. Entendam-se estas ideias como o contributo para a construção de um modelo integrado de inovação e formação. (Alonso, 2004a, p.77)

Tomamos notas dessas ideias, porque encerram os contributos do PROCUR, num virar de página de um ciclo de vida, que se renova e (re)cria a cada dia que passa, recentrando a atenção nos “temas emergentes sobre a mudança” (Alonso, 2004a. pp.75-92):

- a) *A escola como contexto de mudança.* Sobressaem conceitos de “escola aprendente” ou “aprendizagem organizacional” para uma “sociedade cognitiva ou educativa”, numa perspectiva de “formação ao longo da vida”; a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos, num jogo de interdependências múltiplas entre o desenvolvimento profissional e pessoal e o desenvolvimento organizacional e educativo.
- b) *A cultura escolar, entre a uniformidade e a diversidade.* Existência de diferenças significativas entre distintas tipologias organizacionais que caracterizam as escolas do 1CEB, com margens do entendimento da autonomia muito diversificadas que permitem a coexistência de práticas extremamente inovadoras com outras caracterizadas pelo conservadorismo e a mediocridade; estamos perante uma divergência de culturas escolares onde os contextos, os professores, as práticas curriculares e organizativas assumem amplitudes desconformes, sendo que, em todos os casos, o que está em causa é a educação dos alunos e as suas possibilidades de sucesso educativo.
- c) *A inovação e a formação como processos evolutivos, construtivos e abertos.* Os princípios e fundamentos que sustentam e orientam a inovação pretendida somente são compreendidos e assimilados pelos professores a partir da acção, da experimentação e da reflexão conjunta sobre as suas práticas quotidianas; os professores e as escolas aprendem agindo, investigando e avaliando, pelo que inovação e formação revelam-se processos indissociáveis e dialécticos.
- d) *A formação como um processo multidimensional.* Na medida das vivências e valorização da diversidade de situações de formação, sentidas como portadoras de significado e relevantes para a melhoria da prática; na perspectiva de um currículo negociado e de processos de ensino e aprendizagem baseados na investigação, coloca-se a interdependência entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento do aluno, construída a partir de processos de investigação, reflexão e colaboração, exigindo uma concepção da formação abrangente, continuada e construtiva, numa perspectiva de formação ao longo da vida.
- e) *O desenvolvimento curricular baseado na investigação-acção colaborativa como o caminho para a formação e para a melhoria da escola.* A escola oferece um currículo integrado, mobilizado pelos seus agentes – professores, alunos e comunidade –, que o torna adequado e relevante para as necessidades dos contextos educativos das escolas, fazendo jus à metáfora do *professor como construtor crítico de currículo*; alunos e professores, por intermédio da concretização das actividades integradoras na lógica da

metodologia e investigação de problemas, adoptam “atitudes e práticas de planificação, pesquisa, colaboração e reflexão permanentes” que os levam a assumir uma concepção de conhecimento aberta, partilhada e significativa; os professores, a partir da prática, constroem conhecimento profissional, “encontrando um sentido teórico e ético” para a mesma através de uma acção reflexiva que reconhece a validade e a utilidade da teoria; em suma, “o desenvolvimento do currículo constitui-se, em si mesmo, como um processo de desenvolvimento profissional capaz de incidir simultaneamente na melhoria dos processos educativos dos alunos”.

- f) *A importância e o significado dos apoios externos e do intercâmbio de experiências. A abertura ao meio* “na procura de estabelecimento de apoios, parcerias e redes de formação”, permitindo às escolas melhorar o “potencial de aprendizagem, a par da *autonomia* e a *colegialidade*”; a perspectiva colaborativa e democrática “revelou-se um factor primordial na criação de condições para a mudança, alterando posições e relações de poder predominantes na formação e na interacção entre a universidade e as escolas”; o desempenho dos facilitadores externos norteou-se por “um *estilo fenomenológico de acompanhamento*, centrado no apelo à reflexão, ao questionamento das práticas e ao seu registo”, promotor de uma prática reflexiva e crítica por parte dos professores; as escolas beneficiam do fluxo multidimensional de informação gerado pela abertura das portas a novas influências e interacções com a universidade, com outras escolas, com o meio e a comunidade envolvente.
- g) *O papel fundamental das lideranças nos processos de inovação.* As lideranças *diversificadas e empreendedoras* são fundamentais para o desenvolvimento da escola, e traduzem-se no estímulo à aprendizagem organizacional e ao desenvolvimento profissional; torna-se fundamental a direcção da escola assumir e apoiar de forma clara e inequívoca o projecto de inovação, “promovendo uma cultura de colaboração e de aprendizagem”, não dando espaço a ambiguidades ou posturas menos transparentes, a conflitos, incompreensões e resistências, de modo a que se fortaleça a coesão e a comunicação necessárias para a construção de um projecto colectivo de mudança; importância da existência de estruturas intermédias de coordenação e de responsabilidades partilhadas, como forma de “conseguir a coesão e a participação do grupo, coordenar e gerir as reuniões e trabalhos e estabelecer a mediação com a equipa de coordenação central do projecto”.
- h) *Os conflitos e problemas são companheiros inevitáveis da mudança.* A insegurança e a ansiedade dos professores resultam do questionamento da competência e da experiência adquirida, que legitima a conflitualidade e a “dinâmica contraditória entre o receio e o desejo de mudar que caracteriza pessoas e grupos, entre a tendência homeostática e a capacidade de transformação”; por contraposição “a aquisição de *certezas situadas* conseguidas no trabalho colaborativo das equipas, a progressiva constatação da melhoria dos níveis de motivação e significatividade das aprendizagens dos alunos e o apoio e reconhecimento dos pais” ajudam a clarificar e a avançar o projecto de mudança; por outro lado, é preciso ter consciência que “uma maior autonomia e participação na escola traz consigo também uma

maior visibilidade da conflitualidade”, o que exige a “utilização de estratégias criativas para o *confronto* e a *negociação*” no palco da gestão do “conflito entre diferentes interesses, perspectivas educativas e quotas de poder adquiridas”; por fim, apesar da gratificação profissional que pode resultar dos processos de mudança, “é preciso estar alerta para o *risco da intensificação* que implica o trabalho de projecto”.

- i) *O estudo de caso é uma abordagem adequada e útil para o conhecimento da inovação e da formação.* Permite indagar as condições para o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola, os processos internos e os mecanismos da mudança; permite ainda ter em conta a complexidade e a multiplicidade de factores que interactivam no espaço escolar, “num processo dialéctico e inter-relacionado”, o que leva a colocar muitas interrogações no momento de “ampliar o olhar para a globalidade das escolas”, entre as quais se salienta: “as relações entre mudanças a pequena escala e mudança a grande escala”, “a difusão e alargamento da inovação a outros contextos”, “as condições limitadas em termos de disponibilização de recursos humanos e materiais”, “a mobilização de equipas de investigadores e formadores interessados a apoiar projectos de investigação-acção” – em síntese, questiona-se Alonso (2004a, p.91), “como criar outros PROCUR por esse país fora”?
- j) *A colaboração, a reflexão e a investigação como constructos centrais na mudança, num contexto de autonomia, participação e abertura.* Estes conceitos são entendidos como núcleos centrais de sustentação e estimulação da mudança e do desenvolvimento organizacional, profissional e pedagógico.

Assim, em jeito de conclusão – com as “luzes e sombras” (Alonso, 2000e) a pairarem no horizonte da mudança curricular e educativa em Portugal –, do PROCUR, refere Alonso,

[f]ica-nos, para já, a satisfação de poder evidenciar que a mudança é possível sempre que se construam as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para os professores e professoras recuperarem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja, com profissionalidade. (2002d, p.16)

Na nossa interpretação, O PROCUR “termina”, do ponto de vista pragmático, com o PEPT e com a Reorganização Curricular. Os projectos são isso mesmo, *afectos à sua temporalidade*. Agora, as ideias, os fundamentos, os contributos, esses perduram, tanto mais quanto pertinentes se consideram nos quadros de desenvolvimento da condição humana e da sua capacitação cultural, social e educativa; são intemporais, à razão dos princípios éticos e profissionais que os sustentam.

CAPÍTULO VII



Construção do Conhecimento Profissional: Currículo da Formação de Professores do 1CEB na UM

Índice

CAPÍTULO VII – Construção do Conhecimento Profissional: Currículo da Formação de Professores do 1CEB na UM	585
Índice	586
Apresentação	587
1. Formação Inicial e Construção do Conhecimento Profissional	588
1.1. Qualidade da Formação e do Exercício da Profissão: Desafios e Problemas	589
1.1.1. Qualidade da Formação de Professores	591
1.1.2. Qualidade do Exercício da Profissão	593
1.2. Potencialidades e Constrangimentos da Formação Inicial de Professores	599
1.2.1. Complexidade da Formação Inicial de Professores	600
1.2.2. Obstáculos Epistemológicos	602
1.2.3. Obstáculos Estruturais / Organizacionais / Culturais	604
1.3. A Construção do Conhecimento Profissional Docente	607
1.3.1. Origens do Conhecimento Profissional	611
1.3.2. O Conhecimento Prático	616
1.3.3. Entre o Conhecimento do Conteúdo e o seu Conhecimento Didáctico	622
1.4. Competências Docentes: Perfil Profissional	628
1.4.1. Conceito de Competência Profissional	629
1.4.2. Competências e Perfil Profissional dos Professores	632
1.5. O <i>Practicum</i> e a Reflexão na Formação de Professores	644
1.5.1. Contributos para o Conceito de <i>Practicum</i>	645
1.5.2. <i>Practicum</i> : Docência Universitária e Processo de Bolonha	647
1.5.3. O Ensino e a Formação Reflexiva	649
1.5.4. Condições para o <i>Practicum</i>	653
1.6. Supervisão e a Formação de Professores: Origem, Evolução e o Desenvolvimento Profissional	656
1.6.1. Conceito de Supervisão Pedagógica: Origem e Evolução	657
1.6.2. Cenários e Elementos do Processo de Supervisão	663
1.6.3. O Papel do Supervisor: Fases, Estratégias e Estilos de Supervisão	668
1.6.4. Supervisão e Formação de Professores – Princípios Orientadores	672
2. O Projecto de Formação de Professores na UM	674
2.1. A Formação Integrada	675
2.2. A Formação de Educadores e Professores do 1CEB no IEC	678
2.2.1. Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)	682
2.2.2. A Avaliação da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)	685
2.3. Bolonha e o Instituto de Educação	691
2.3.1. A Licenciatura em Educação Básica	693
2.3.2. Os Cursos de Mestrado no Âmbito da Educação Básica	694
3. Construção do Referencial e Projecto de Formação dos Professores do 1CEB na UM	695
3.1. Critérios para a Selecção de um Modelo de Formação	696
3.2. Referencial de Formação: Perfil Profissional e Dispositivos	697
3.3. Projecto de Formação: na Procura de um Modelo Integrado	702
3.4. Conhecimento Profissional dos Professores do 1CEB da UM	712
3.4.1. Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica no Plano de Estudos da Formação Inicial	713
3.4.2. Plano Curricular, Estrutura Organizativa e Dispositivos de Formação do 4.º ano	724
3.5. O futuro	737



Apresentação

Com o enquadramento e a fundamentação do contexto da investigação, procuramos traçar uma perspectiva abrangente, eventualmente nem sempre focada nos detalhes mais pertinentes, onde se evidencia que o EB actual em Portugal se configura, em primeira instância, a partir de um longo referencial histórico, determinante para compreender as suas dinâmicas. Depois, mais recentemente, a partir da publicação da LBSE, enquadra-se numa lógica de grandes reformas educativas e curriculares a nível nacional, as quais devem ser consideradas na concepção da formação inicial de professores. Por sua vez, a profissão professor em Portugal tem também um contexto histórico que determina a sua profissionalidade e estatuto docente, o qual interage com as reformas educativas e curriculares. O estudo da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) do IEC da UM é um contributo para compreender da sua eventual pertinência no que se refere à complexidade dos contextos escolares. O olhar que os ex-formandos, agora professores, nos podem trazer a partir desses contextos ajuda-nos a entender a realidade, o que podemos fazer de diferente e melhor para os preparar a iniciar essa caminhada.

No Capítulo anterior, onde fazemos a exploração e a análise do Projecto PROCUR, procurámos, sobretudo, alcançar dois objectivos que se relacionam, tanto com a contextualização e fundamentação global deste trabalho, como com os pressupostos que presidiram ao desenvolvimento do objecto do estudo empírico. Como sabemos, este diz respeito, quer à avaliação da formação inicial de professores do 1CEB da UM por parte dos ex-formandos, agora professores, e às repercussões da mesma nas suas experiências de imersão nos contextos profissionais (indução profissional), quer à estruturação e ancoragem do projecto profissional e pessoal dos mesmos, de acordo com a síntese que vão produzindo como resultado da interacção entre o confronto das exigências dos contextos profissionais e os conhecimentos, dispositivos e competências trabalhadas e adquiridas durante a formação inicial.

Os objectivos invocados são os seguintes: descrever e evidenciar como é possível – pelo exemplo descrito e analisado do Projecto PROCUR – concretizar os designios gerais das reformas educativas/curriculares e dos seus princípios orientadores, por um lado; e, com esse desiderato, conhecer e estruturar os referenciais epistemológicos, curriculares e pedagógicos que sustentam a proposta do projecto de formação integrada e flexível, desenvolvida pela UM na formação de professores do 1CEB.

Assim, neste Capítulo, centramos a atenção no currículo da formação inicial de professores do 1CEB, oferecido pela UM. Num primeiro momento, fazemos uma apresentação teórica sobre aspectos relacionados com as condições necessárias para a qualidade da formação e do exercício da profissão,

invocando as potencialidades e os problemas da formação inicial de professores; a construção do conhecimento profissional e o perfil profissional do professor; o *practicum* e a supervisão na formação inicial para a construção do conhecimento profissional.

Numa segunda fase, discutimos a formação inicial de professores na UM, percorrendo várias etapas do percurso, desde a oferta inicial dos bacharelatos da formação integrada até ao processo actual da configuração da formação de acordo com o Processo de Bolonha.

Por fim, tendo por referência a Licenciatura em EB (1.º Ciclo) do IEC da UM, aludimos à construção do referencial de formação¹, onde se salienta a relação entre as competências de um perfil profissional integrado do professor a formar e os dispositivos formativos necessários para a sua efectiva concretização. Procuramos ainda sistematizar os princípios do projecto de formação inicial, orientado pela perspectiva de construção, desenvolvimento e avaliação de PCI como dispositivo integrador dos processos formativos (evidenciado no Capítulo VI). Concluimos com referências aos processos da Iniciação à Prática Profissional e ao Estágio, com a identificação de critérios para a selecção de um modelo de formação, a estrutura curricular da formação inicial e da Prática Pedagógica e ainda o plano curricular, a estrutura organizativa e os dispositivos de formação do 4.º ano.

1. Formação Inicial e Construção do Conhecimento Profissional

Partindo do pressuposto da existência de um contexto de complexidade da formação e da profissão docente no IECB, considera-se fundamental a exigência de um projecto de formação e a construção de um perfil profissional que permita o desenvolvimento de um currículo formativo integrado. Isto torna-se válido tanto do ponto de vista dos alunos/estudantes, ansiosos por um saber profissional que corresponda às diversas e complexas demandas da sociedade pós-moderna, como do ponto de vista das crianças, ao apreenderem a realidade como um todo a partir das experiências

¹ Ainda que já esteja descrito, como ponto da situação, convém recordar que o objecto de estudo empírico, a Licenciatura em EB (1.º Ciclo) no IEC da UM, reporta-se ao período em que, a partir da primeira alteração da LBSE (Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro), a formação inicial de professores do IECB, assim como de educadores de infância, passa a ter a exigência do grau de licenciatura (artigo 31.º-1), até ao momento em que a mesma passa a reger-se pelos princípios decorrentes do novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007). Assim, em termos práticos na UM, a primeira leva de alunos nestas condições começou a sua formação em 1998/1999 e a última terminou em 2009/2010, correspondendo a 12 anos ininterruptos de formação, a nove edições da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) e a outros tantos grupos de professores licenciados do IECB.

Entretanto, a segunda alteração da LBSE, no que diz respeito à “organização da formação ministrada pelos estabelecimentos de ensino superior adopta o sistema europeu de créditos” (artigo 13.º-1), no sentido da sua adequação aos princípios consignados na Declaração de Bolonha. Decorrente dessa alteração, é aprovado o “regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior” (Decreto-Lei n.º 74/2006) e, posteriormente, o referido novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, onde passa a ser exigido, para além de uma licenciatura em Educação Básica ou em domínios específicos de habilitação para a docência, o grau de mestre na “habilitação profissional para a docência” (pontos 1 e 2, artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 43/2007).

Assim, na UM, a primeira Licenciatura em Educação Básica, do 1.º Ciclo de Bolonha, começou a funcionar no ano lectivo de 2007/2008, sendo que os Mestrados em Ensino (correspondentes ao 2.º Ciclo de Bolonha, como vimos, grau agora exigido na obtenção de habilitação profissional para a docência) começam a funcionar no ano lectivo de 2010/2011. Ainda referente à UM, a oferta para este nível de habilitação académica e profissional, na lógica dos níveis de ensino que eram garantidos pelo então IEC – fruto da fusão entre este e o IEP, ocorrida em 2009 –, agora sob a tutela do IE, ficou assim consignada: Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

concretas e integradas que sejamos capazes de lhes proporcionar. Para a construção desse currículo integrado, não se pode esquecer os contextos impregnados de saberes, as experiências e as problemáticas emergentes que a comunidade educativa, de uma forma diversificada, coloca como desafios constantes à educação básica.

Como ponto inicial da reflexão, pode afirmar-se que o problema central com a formação inicial de professores, nomeadamente ao nível do 1CEB, no qual incide este texto, configura-se na dificuldade e mesmo resistência à conjugação de sinergias que pugnem por um trabalho intencionalmente estruturado e organizado de um projecto de formação, onde a iniciação à prática profissional no currículo da formação de professores joga papel fundamental (Roldão, 2007). Este deve ter como referência a fundamentação, articulação e orientação da organização e avaliação das experiências de formação, em função de um perfil profissional a desenvolver, tendo em vista a construção integrada do conhecimento profissional docente, que dê resposta à complexidade crescente da profissão.

Neste sentido, começamos por fazer um exercício sobre pressupostos que garantam a condição essencial para que as intenções descritas sejam uma realidade. É necessário que haja uma postura firme e convincente sobre a garantia da qualidade da formação e do exercício da profissão. Entendemos estes pressupostos como pré-requisitos fundamentais, no sentido de garantir a construção do conhecimento profissional e um consequente desenvolvimento profissional autêntico, fundamentado em bases sólidas que garantam as melhores experiências de aprendizagem aos nossos alunos.

Contudo, sabemos, da experiência das instituições formadoras, que atingir esses níveis de exigência, portadores de qualidade à formação inicial de professores, à construção do conhecimento profissional e consequente exercício da profissão, obriga a ter em conta o grau de complexidade dos processos de formação, consubstanciados em determinados obstáculos epistemológicos, estruturais e organizacionais subsistentes na cultura da formação e das instituições de ensino superior.

1.1. Qualidade da Formação e do Exercício da Profissão: Desafios e Problemas

É nossa convicção, desde longa data, e tem sido dos nossos propósitos, a dedicação e a defesa intransigente da uma formação inicial de qualidade e a valorização da carreira docente, como pré-requisitos fundamentais para uma educação que garanta a todas as crianças, sem excepção, “a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses” (Alarcão, 2009a, p.25). Se a qualidade das escolas é um pressuposto evidenciado como fundamental para a qualidade dos processos

educativos (OCDE, 1992), também se afigura essencial, na lógica de mútua implicação, a exigência da melhoria dos processos de formação e de valorização profissional dos professores.

A qualidade da formação e a excelência profissional são pressupostos essenciais para uma educação básica onde “há uma clara valorização do estatuto da criança e da importância da sua educação” (Alarcão, 2009, p.23), defendida no relatório “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos” (CNE, 2009). Trata-se de cuidar da formação inicial dos professores “dos primeiros níveis de escolarização, ditos básicos, não esquecendo que ‘básico’ significa justamente que neste nível se constrói – ou não – a estrutura que sustenta todo o conhecimento e desenvolvimento que se espera ver surgir ao longo do processo de escolarização de cada cidadão” (Roldão, 2007, p.23)².

Roldão refere que, numa perspectiva diacrónica, a sua actividade docente, supervisiva e investigativa esteve largamente associada à tentativa institucional de melhorar e reforçar esta reclamada qualidade da formação para alcançar uma outra qualidade – a do desempenho profissional.

O conceito de qualidade relaciona-se, por um lado, com uma preocupação de melhoria dos desempenhos profissionais, que é, nos dias de hoje, particularmente relevante no campo educacional, em parte por razões económicas, é certo, mas também pela defesa do papel insubstituível de uma escola pública para todos nas sociedades actuais, sendo hoje determinante que essa escola se assuma e actue como de qualidade para todos (Caldwell, 2000). Por outro lado, implica reconhecer que as ideias de qualidade, e também de excelência, no que se refere aos profissionais do ensino, qualquer que seja o nível ou domínio da sua acção, pode ser lida de maneiras muito diversas, que é importante esclarecer. O ponto de que parto é a assunção da necessidade de um reforço da qualidade e de promoção da excelência no que se refere aos professores, e muito particularmente aos professores dos níveis iniciais de docência. (Roldão, 2007, p.21)

A ideia de aportar qualidade à formação para um desempenho profissional competente, sustenta Roldão (2007, pp.39 e segs.), remete-nos para desafios, grande parte ainda por cumprir, que dizem respeito às instituições formadoras: a) reforço da exigência e da qualidade científica da formação; b) necessidade de centrar a formação na acção profissional, na *acção de ensinar*, como eixo organizador de toda a formação; c) orientar toda a formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente; d) perspectivar a formação como *imersão no contexto* de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho. Conclui Roldão,

[a] formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins-de-infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão actuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam

² Roldão (2007, p.31) chama a atenção para o seguinte: “[a] excelência exige a qualidade e estrutura-se face a um padrão de qualidade, mas não é a mesma coisa, e parece-me importante ter isso em mente. A definição de excelência requer uma base de qualidade, ou induz-se o equívoco de confundir excelência com qualidade, como tantas vezes se observa em diversos planos do discurso sobre educação. O risco dessa confusão reside em ignorar o padrão face ao qual a excelência se manifesta, podendo por exemplo atribuir excelência a desempenhos medianos, apenas porque eles se destacam face a um padrão genericamente insatisfatório”.

parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da acção quotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (p.40)

1.1.1. *Qualidade da Formação de Professores*

Tendo por base uma recente proposta de resolução do Parlamento Europeu sobre “a melhoria da qualidade da formação de professores” (Cutchet, 2008)³, sendo esta já enquadrada por um conjunto alargado de iniciativas que visam melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes e a aprendizagem ao longo da vida, encontramos alguns dos pressupostos que nos indiciam ser este o caminho adequado e que fundamentam os esforços a encetar para o seu prosseguimento, os quais passamos a enunciar⁴:

- Apoio convicto da análise segundo a qual a melhoria da qualidade da formação de professores conduz a ganhos substanciais em termos de desempenho dos alunos.
- Prioridade na oferta de uma maior e melhor qualidade na formação de professores, a par de políticas orientadas para o recrutamento dos melhores candidatos à profissão docente e à manutenção dos melhores professores, tornando a profissão suficientemente atractiva e gratificante, com boas perspectivas de progressão na carreira, no sentido de assegurar uma composição da classe docente em todos os níveis de ensino representativa da diversidade social e cultural da sociedade.
- Promoção do desenvolvimento profissional contínuo e coerente dos professores ao longo da sua carreira, através do acesso regular a oportunidades académicas, profissionais e financeiras, como bolsas de estudo, para melhorar e actualizar as suas competências e qualificações, bem como os seus conhecimentos pedagógicos.
- Especial atenção à integração inicial dos novos professores através do incentivo ao desenvolvimento de redes de apoio e programas de tutoria, onde os professores com experiência e capacidades comprovadas possam desempenhar um papel fundamental na formação dos novos colegas, promovendo a aprendizagem em equipa, partilhando experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de uma carreira bem sucedida.
- Adopção de medidas para promover a docência enquanto opção de carreira para candidatos especialmente capazes, a par de políticas de paridade do género, e de garantias de níveis de apoio social e profissional compatíveis com as responsabilidades que afirmem a especial importância dos professores do ensino pré-escolar e básico.
- Importância da participação continuada dos professores em grupos de trabalho e de reflexão sobre a

³ Documento da sessão A6-0304/2008 do Parlamento Europeu, Comissão da Cultura e da Educação (10 de Julho de 2008).

⁴ Entre outras iniciativas, referimos, a título de exemplo, os inquéritos trienais levados a cabo pela OCDE no quadro do programa PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (OCDE/PISA, 2000, 2003, 2006, 2009); o relatório da OCDE intitulado “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (OCDE, 2005b, 2006); a comunicação da Comissão Europeia intitulada “Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes” (Comissão Europeia, 2007c); o estudo intitulado “How the World’s Best Performing School Systems Come Out on Top” (Barber & Mourshed, 2007), editado pela consultora McKinsey & Company.

prática docente apoiados por tutores/especialistas e pelas administrações educativas, no pressuposto de que a reflexão crítica sobre o trabalho de docência gera um maior interesse pelo mesmo e, conseqüentemente, melhores resultados.

- Preparação dos professores para dar resposta ao conjunto de novas exigências que lhes são colocadas, nomeadamente ao nível dos desafios e oportunidades que os desenvolvimentos das TIC e a educação para os meios de comunicação representam, integrando estes elementos na formação, quer inicial, quer continua dos professores, de forma a garantir que os mesmos tenham um conhecimento actualizado dos recursos tecnológicos e comunicacionais e das suas aplicações didácticas, dispondo de competências necessárias para disso retirar partido na sala de aula.
- Importância do tempo que o professor passa na sala de aula com os alunos, por contraste com o facto de a crescente carga administrativa e burocrática a que os professores têm de dar resposta poder prejudicar tanto essa função como o tempo necessário para preparar as aulas.
- O professor como um modelo de conhecimento e uso da própria língua materna, instrumento indispensável para a correcta (científica e didáctica) mediação de conhecimentos, promotor de aprendizagens integradoras e transversais à formação, para além de ferramenta de comunicação como factor decisivo para o desempenho e desenvolvimento profissional – mas também o professor como efectivo utilizador e falante de outras línguas como recurso de acesso a fontes de informação e a oportunidades de experiências de aprendizagem a uma escala verdadeiramente global.
- O investimento no recrutamento e na formação de professores de línguas estrangeiras, garantindo desde cedo a sua aprendizagem por parte das crianças, com a inclusão do ensino de línguas em todos os currículos do ensino básico, como factor de realização pessoal e promoção de uma cidadania de efectiva integração social e no mundo do trabalho, numa escala realmente comunitária e sem fronteiras.
- Promoção de uma relação única entre escola e comunidade local, onde a comunidade escolar está imbuída de capacidade de decisão democrática e autónoma, no sentido de lidar com os desafios que se colocam no plano educativo e comunitário, tais como dinâmicas de carácter intercultural, conflitos e problemáticas de segurança, saúde, lazer ou ocupação de tempos livres, em colaboração com os diferentes agentes activos dessa comunidade local, como lógicas de interpenetração e de relacionamento dos mundos da escola com os espaços familiares e de proximidade geográfica.
- O equilíbrio entre lógicas de desenvolvimento territorial do espaço educativo e comunitário com projectos de formação que tenham em conta as necessidades específicas dos professores e dos contextos e as lógicas de mobilidade dos professores, de cooperação e trabalho de equipas multidisciplinares, de intercâmbio entre escolas de regiões e países vizinhos — ambas promotoras de criatividade e inovação nos processos de ensino e aprendizagem, de disseminação de ideias, de melhoria de competências comunicacionais e linguísticas, de familiarização com outras culturas, com vista ao desenvolvimento de melhores práticas, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

- A formação cívica como elemento chave dos planos de formação e dos currículos escolares, para o trabalho da dimensão moral e ética dos relacionamentos interpessoais, sociais e de trabalho, para o pleno conhecimento sobre direitos e obrigações cívicas, para uma análise e exame crítico dos espaços e decisões sociais, económicas e políticas, no prosseguimento de tomada de decisões e opções informadas
- no propósito consciente sobre este ser o caminho para erradicar a violência, a delinquência, os conflitos interculturais e geracionais.

Em suma, o ensino e a formação de elevada qualidade apresentam benefícios multifacetados que superam a criação de postos de trabalho e a promoção da competitividade, além de se constituírem como elementos importantes da formação ao longo da vida, no sentido de salvaguardar a construção de personalidades autónomas, informadas e empenhadas numa sociedade coesa, nas suas vertentes social, cultural e económica, promovendo a criação de emprego, a competitividade e o potencial de crescimento num mundo globalizante e sustentável.

1.1.2. *Qualidade do Exercício da Profissão*

Os desafios colocados à formação de professores e ao exercício da profissão docente são, no essencial, comuns a toda a União Europeia. Verificamos alguns aspectos que nos indicam o caminho para assegurar um nível elevado e comum de competências a trabalhar, em ordem a garantir a qualidade do exercício da profissão. A comunicação da Comissão Europeia (2007c, pp.12-13) ao Parlamento Europeu, intitulada “Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes”, refere-se à profissão docente como incorporando as seguintes características:

- *Altamente qualificada.* Os docentes possuem licenciaturas obtidas em instituições de ensino superior (aqueles que trabalham no domínio da formação profissional inicial são altamente qualificados no seu domínio de actividade e possuem qualificações pedagógicas adequadas). Os docentes possuem conhecimentos alargados na sua área de ensino, bons conhecimentos de pedagogia, as aptidões e competências necessárias para orientar e apoiar os alunos, bem como um entendimento da dimensão social e cultural da educação.
- *Aprendizagem ao longo da vida.* Os docentes são apoiados na prossecução do seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira. Tanto os docentes como as respectivas entidades empregadoras reconhecem a importância da aquisição de novos conhecimentos, sendo os profissionais capazes de inovar e de utilizar factos concretos para enriquecer o seu trabalho.
- *Mobilidade.* Componente central dos programas de formação inicial e contínua dos docentes. Estes são incentivados a trabalhar ou estudar noutros países europeus para efeitos de desenvolvimento profissional.
- *Parcerias.* As instituições de formação de professores organizam o seu trabalho em colaboração e em

parceria com os estabelecimentos de ensino, o meio laboral local, os formadores no local de trabalho e outras partes interessadas.

Em sintonia com os princípios enunciados, salientamos os aspectos que a Comissão Europeia (2007c, pp.13 e segs.) considera necessários, no domínio da adopção de políticas, para melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos professores: aprendizagem ao longo da vida, competências necessárias, reflexão sobre a prática pedagógica e investigação, qualificações, formação de professores no ensino superior, ensinar na sociedade. Pela sua pertinência, sintetizamos os aspectos relativos às competências a desenvolver para que os candidatos a professores assumam o seu lugar na sociedade e no mundo do trabalho, para além de uma gama completa de conhecimentos relativa à sua área de ensino, de atitudes e de competências pedagógicas necessárias para poderem ajudar os jovens a atingir plenamente o seu potencial:

- a) Identificar as necessidades individuais específicas de cada aluno e responder às mesmas, recorrendo a um amplo espectro de estratégias pedagógicas;
- b) Acompanhar o desenvolvimento dos alunos, para que estes, progressivamente, se munam de conhecimentos e instrumentos que lhes permitam encarar de forma autónoma o seu percurso académico e profissional, como um processo de aprendizagem ao longo da vida;
- c) Trabalhar no sentido de sistematizar a progressiva assimilação das competências constantes do quadro de referência europeu para as competências essenciais;
- d) Trabalhar em contextos multiculturais, nomeadamente para a compreensão do valor da diversidade e do respeito pela diferença;
- e) Trabalhar em estreita colaboração com colegas, pais e comunidade em geral, no plano da gestão escolar, âmbito de trabalho para o qual os professores são cada vez mais chamados a desempenhar, desenvolver e utilizar competências de liderança.

Por fim, o estudo intitulado “How the World’s Best Performing School Systems Come Out on Top” (Barber & Mourshed, 2007, p.2), refere o seguinte:

Para descobrirmos porque algumas escolas têm sucesso onde outras não, estudámos 25 sistemas de ensino de todo o mundo, incluindo dez dos melhores desempenhos. Avaliámos o que esses sistemas de ensino de alto desempenho têm em comum e quais as ferramentas que usam para melhorar os resultados dos alunos. A experiência destes sistemas escolares considerados como os melhores sugere que há três aspectos essenciais para o seu sucesso: conseguir as pessoas certas para se tornarem professores; torná-los professores/instrutores eficazes/eficientes; e garantir que o sistema escolar está disponível para oferecer o melhor ensino possível para cada criança.

Um aspecto particularmente interessante deste estudo refere-se aos mecanismos de selecção de candidatos para os cursos de formação de professores. Começa por referir que os sistemas de ensino de mais elevado desempenho possuem mecanismos mais efectivos na selecção das pessoas para os

curso de formação de professores do que os sistemas com resultados escolares mais fracos. Esses sistemas que assim procedem reconhecem que uma má decisão na selecção pode resultar em mais de 40 anos de ensino pobre. Esses mecanismos clarificam que um indivíduo, para se tornar um professor efectivo, necessita de manifestar um determinado conjunto de características que podem ser identificadas antes de entrar para um curso de formação e mesmo depois para a profissão, que se traduz num elevado nível global de alfabetização, tanto de literacia como de numeração, fortes competências interpessoais e de comunicação, vontade de aprender e motivação para ensinar (Barber & Mourshed, 2007, p.17).

Neste sentido, os procedimentos de selecção são construídos para avaliar essas competências e qualidades e seleccionar os candidatos que as demonstram possuir. Assim, verifica-se que os procedimentos de Singapura e da Finlândia são, de longe, os mais eficazes. Ambos os sistemas enfatizam muito os resultados académicos dos candidatos, as competências comunicacionais, e a sua motivação para ensinar. Em média, no sistema de Singapura, apenas um candidato em seis é aceite para se tornar num professor. No caso da Finlândia, este rácio ainda consegue ser mais selectivo, na proporção de um para cada grupo de dez candidatos (Figura 7.01).

A Finlândia introduziu uma primeira fase a nível nacional no processo de selecção que consiste, desde 2007 em diante, num exame de escolha múltipla desenhado para testar competências de literacia, numeração e resolução de problemas. Os candidatos com melhores classificações passam a uma segunda fase dos procedimentos de selecção, realizada ao nível de cada uma das universidades. Nesta fase os candidatos são avaliados nas suas competências de comunicação, vontade de aprender, capacidades académicas e motivação para ensinar. Após a conclusão da formação inicial, a contratação dos professores, no entanto, precisa ainda de passar por outros testes efectuados pelas escolas às quais se candidatam aos lugares disponíveis. (Barber & Mourshed, 2007, p.17)

Uma outra perspectiva, não menos importante, de alguma forma referida implicitamente nas reflexões até aqui apresentadas, relaciona a qualidade do exercício profissional como intrinsecamente dependente também, de forma significativa, do desenvolvimento organizacional da escola (Alonso, 1998a). Gonçalves (2009, p.23), nos estudos sobre os ciclos de vida profissional, alude a esta correlação positiva, referindo-se à carreira docente como “um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação”, onde a escola assume papel preponderante como enquadramento e referência das suas práticas curriculares. Assim, menciona o autor (2009, p.24),

[a] carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as

suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a actividade docente.

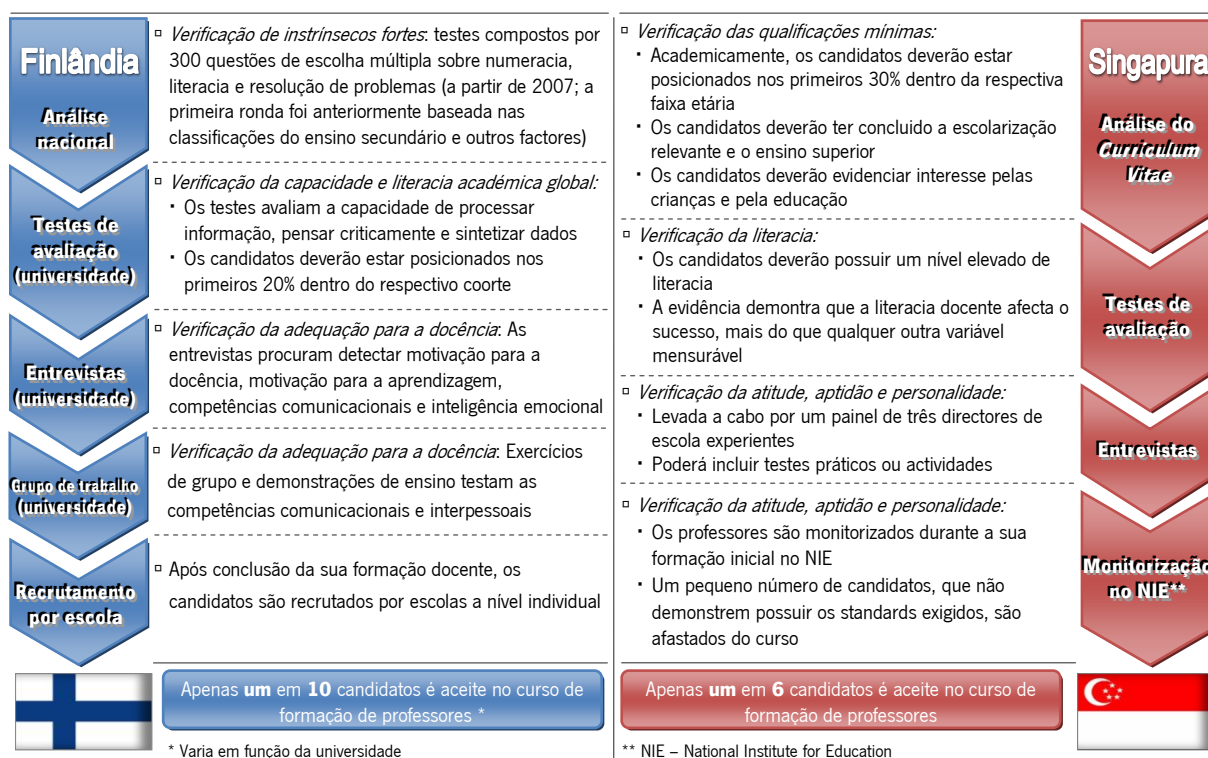


Figura 7.01 – Procedimentos de selecção dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores (Finlândia e Singapura) e a lugares de professores nas escolas na Finlândia (adaptado de Barber & Mourshed, 2007, p.17)

Desta forma, como garantia da qualidade do exercício da profissão, torna-se imprescindível centrar o desenvolvimento profissional na escola, harmonizando-o com o seu desenvolvimento organizacional, ao ponto de ambos os processos se dependerem mutuamente, concretizados através da construção de redes de aprendizagem, comunidades práticas, parcerias entre os diversos agentes da comunidade educativa (Day, 2001). Segundo o autor, a compatibilização destes processos orienta-se pelos seguintes aspectos: a) articulação com as necessidades existentes nos momentos críticos do desenvolvimento dos professores; b) possibilidade de auto-confrontação através da reflexão, o que levanta questões acerca dos propósitos, das práticas e dos contextos; c) empenhamento crítico alargado aos pares e a terceiros; d) articulação do conhecimento da educação com o conhecimento sobre a educação através de parcerias e de redes que aproximam um conjunto de agentes educativos; e) participação num diálogo contínuo entre professor e escola, o qual reconhece que as necessidades do sistema e do indivíduo nem sempre podem coincidir, mas que serão sempre úteis um ao outro; f) participação numa gama variada de diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem ao longo do tempo em função das necessidades; g) ênfase na gestão da sala de aula e da escola, no conhecimento da disciplina, nas necessidades de projecção e dedicação intelectual e emocional mais vastas; h) reconhecimento de um plano de desenvolvimento pessoal assumido e utilizado como meio de

reorientação e de planificação por parte de cada professor ao longo da sua carreira (2001, pp.314-15).

Neste contributo sobre a “qualidade da formação e do exercício da profissão”, terminamos com a alusão a certos problemas com os quais a formação desde longa data se confronta e, por síncrise, aos desafios que resultam dos mesmos, para trilhar essa qualidade sempre desejada. Contudo, como se depreende, tem sido difícil de a alcançar, e, com o decorrer dos anos, a ganhar laivos de utopia que parece legitimar a concretização de vias ‘menos ousadas’, mas de concretização dita de exequível e de resultados ‘garantidos’, que se consubstancia num debate estéril, cego, surdo e, por vezes, agressivo – daí, sem interlocutores, mas antes figurantes que não interagem – sobre o papel ‘nocivo’ das Ciências da Educação no actual estado da formação de professores e, sobretudo, da educação em geral⁵.

Utilizamos a referência de Ribeiro (1993, pp.5-6), já um pouco afastado do tempo actual, para corroborar a ideia da longevidade destas questões e de como consideramos continuarem na ordem do dia. O autor ressalta algumas características da formação de professores:

- a) *Uniformidade e tradição versus inovação.* Os currículos da formação revelam uniformidade e rotina de estratégias de preparação profissional, não contribuindo para o progresso e inovação da educação;
- b) *Alheamento da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor.* A formação não tem revelado, na sua estruturação e desenvolvimento, consciência da complexidade crescente do processo de ensino e aprendizagem e, como tal, não tem dado as melhores respostas às mudanças operadas no papel do professor e das escolas da sociedade actual;
- c) *Desfasamento entre teoria e prática.* As instituições de formação não têm sido capazes de anular, ou pelo menos estreitar, o intervalo entre as teorias ou métodos de formação que advogam e os processos de

⁵ Esta polémica não se coloca só ao nível da formação de professores, mas antes ao nível geral do sistema educativo português, que esgrima a ideia de um certo facilitismo e desleixo na educação, de responsabilidade atribuída às Ciências da Educação, com uma forte crítica à “pedagogia romântica e construtivista” (Crato, 2006). Não queremos tornar uma tão vasta e complexa área de discussão num mero questionamento dicotómico, maniqueísta entre o bem e o mal. Conforme refere Lima (2006), “desde logo porque é duvidoso que existam apenas os dois «lados» referidos. Pela minha parte não hesitaria em criticar tanto o «eduquês» quanto o «anti-eduquês», que considero igualmente ideológicos e orientados mais para o convencimento do que para a compreensão crítica e a argumentação”. De qualquer modo, as “Ciências da Educação” reagiram e respondem a esta confrontação. Um dos exemplos que nos diz especial respeito refere-se ao texto da lição de Jubilação de Varela de Freitas (2006), onde o autor apresenta argumentos das Ciências da Educação e, consequentemente, repudia a crítica do “eduquês”. Faz um ponto prévio para referir que, “contrariamente ao que certos comentadores constantemente sugerem, o ensino de «antigamente» estava longe de ser uma maravilha, e havia quem com grandes credenciais, o contestasse” (p.13). Depois acrescenta “que a crítica seja séria para que o debate seja, por sua vez, possível”, para logo afirmar que “ninguém no mundo da educação pensa numa escola em que não se aprendam conhecimentos; o que se questiona é se a melhor forma de promover aprendizagens é a «transmissão»”(p.27).

No jogo de argumentação, Lima (2006) considera também haver um discurso “anti-eduquês” que é, igualmente, uma ideologia pedagógica. Refere o autor, “as críticas produzidas são igualmente de senso comum, sem argumentação sólida em termos teóricos e empíricos. Reactualizam-se agendas políticas de há muito conhecidas noutros países e esquece-se que o verdadeiro «eduquês» provém, hoje, da economia e da gestão, universos que tomaram conta do debate educacional e da produção de políticas. A ideologia pedagógica que Nuno Crato legitimamente defende lê-se claramente nas entrelinhas do seu texto e não apenas nas últimas seis páginas que dedica àquilo que «se deve adoptar em educação». Talvez um ponto de partida para um novo trabalho seu sobre *pedagogia normativa*. E depois são os outros que são pedagogos”.

Para encerrar esta longa nota, nem de propósito, acabamos por, em recentes deambulações pela Internet, deparar-nos com um *post* de Varela de Freitas (2010) «<http://memoflu.blogspot.com/2010/08/li-hoje-no-publico.html>» (Anexo 7.01). Com o pretexto de mais um artigo que questiona o papel das Ciências da Educação, em determinado momento refere: “[e]u sei que mentes iluminadas acham que é ridículo dizer-se que a escola deve *ensinar a aprender*, mas para mim o ridículo é não compreender que tenha de ser assim”; acrescenta, “[o]s ataques que têm sido desferidos à educação em Portugal e sobretudo aos que se dedicam ao seu estudo, em especial os que provêm de personalidades que não estão ligadas ao meio, confrangem-me. Isto não quer dizer que tudo tem estado bem e que a educação em Portugal é um sucesso total. Mas é também falso que tudo esteja mal. Há escolas de excelência, professores de excelência, alunos de excelência”.

formação que acabam por praticar; em geral, existe um desfasamento entre o que se propõe, em teoria, e o que se pratica como estratégia.

- d) *Ausência de ligação instituição-escola.* Os currículos de formação não reflectem, tanto nos conteúdos como nos processos, os problemas reais do ensino na situação concreta da escola. As instituições de formação, na tradição do ensino académico universitário, tendem a fechar-se em si mesmas, não se relacionando com as escolas onde os alunos candidatos a professores irão exercer a profissão docente.

A partir dos problemas enunciados, o autor refere que a formação deve atender a alguns aspectos significativos, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento e melhoria: a) estabelecer de forma coerente e uniforme políticas e padrões de formação profissional para todos os professores dos diferentes níveis do sistema educativo; b) actualizar e reformular os currículos da formação de acordo com o progresso das ciências pedagógicas, da investigação educacional e do desenvolvimento curricular; c) reconhecer que não existe um modelo ideal ou único de formação de professores, o que resulta na necessidade de construir modelos alternativos, procurando responder à desejável adequação à complexidade da função docente; d) articular os programas de formação inicial e contínua, salvaguardando o princípio da formação como um processo permanente, proporcionando, de forma sistemática, oportunidades de desenvolvimento profissional a todos os professores ao longo da sua carreira; e) criar instituições orientadas para o desenvolvimento e difusão de estudos e informação educacionais, para a produção de meios e materiais de apoio à formação de professores e para a experimentação de modelos e métodos de formação inovadores; f) definir mecanismos e formas de associação efectiva entre instituições formadoras e escolas da respectiva área de influência, no sentido de oferecer serviços de orientação e apoio, formação especializada, acesso a experiências inovadoras; g) participar no desenvolvimento e animação cultural das comunidades locais, reconhecendo a importância das relações entre escola, comunidade e família, bem como entre modalidades de educação formal e informal; h) desenvolver cursos de pós-graduação e programas de especialização em educação, no sentido de satisfazer necessidades de qualificação específicas e de promover estudos e investigações educacionais (Ribeiro, 1993, p.6).

Em conclusão, sabemos de esforços bem sucedidos para ultrapassar os problemas enunciados; sabemos bem também dos progressos feitos na formação de professores e como isso tem correspondido a alguns dos desafios enunciados. Porém, temos, sobretudo, consciência do muito que está por fazer, da luta constante e do grau de exigência que os processos de formação requerem de uma forma sistemática e continuada; sobretudo em tempos de mudanças e incertezas que o quadro actual da formação de professores atravessa, com alterações significativas nos processos da formação

inicial e pós-graduada, que o espectro de Bolonha nos traçou, às quais acrescem transformações profundas nos enquadramentos do estatuto docente e da avaliação do desempenho. Assim, terminamos com a referência de um excerto de texto de uma professora reformada, que nos chama a atenção para a importância da formação inicial, algo que parece óbvio mas que, nos dias que correm, como refere Montero (2002, p.86), parece “que se está a produzir um fenómeno crescente de desconsideração, marginalização e de falta de exigência na formação inicial”.

Hoje mais do que nunca é necessário preparar as pessoas muito bem para o exercício do magistério: um professor devidamente formado é um bem precioso, pois estará preparado para o que vier no futuro. No meu tempo como professora encontrei-me nesta profissão com pessoas muito inseguras, e até mesmo com complexos de inferioridade, devido quase sempre a diversas carências na etapa da formação inicial. Se os professores estivessem bem preparados e minimamente seguros de si mesmos e do seu bem-fazer, seriam pessoas felizes (Antía Cal, 1999, p.14).⁶

1.2. Potencialidades e Constrangimentos da Formação Inicial de Professores

As razões que nos levam a identificar o problema retratado na introdução deste ponto, e que se relaciona com a necessidade de promover o desenvolvimento de um currículo formativo integrado, como contexto para a construção de uma alternativa credível para a formação inicial de professores, a qual foi desenvolvida sobretudo na formação contínua, através do Projecto PROCUR (Alonso, 1998a), mas também na formação inicial, nomeadamente no curso de formação de professores do 1CEB (Alonso, 1996a), promovido pela UM, com resultados que a experiência e a investigação nos levam a acreditar na sua viabilidade e relevância, são, de facto, múltiplas e complexas. Fizemos, em primeiro lugar, uma aproximação abrangente à questão sobre o ponto de vista na necessidade de garantir a qualidade da formação e do exercício da profissão. Reportemo-nos agora em particular a uma outra forma subsidiária dessa análise, tendo por pressuposto o escrutínio específico das dificuldades ou obstáculos que se colocam à formação inicial que têm obstado, muitas vezes, a que tal suceda como seria desejável. Trata-se de uma outra forma, que consideramos complementar, de dizer da complexidade da formação inicial dos professores e de como isso coloca problemas, obstáculos à desejada qualidade da formação e do conseqüente desempenho profissional. Esses problemas podem ser, num esforço de aglutinação, sistematizados segundo uma classificação que os relaciona com obstáculos do tipo *epistemológico* e *estrutural/organizacional* (Alonso, 1998a, pp.166 e segs.; Montero, 2002, pp.80 e segs.).

⁶ Do texto “Antía Cal Vázquez. Maestra Gallega a Cuerpo Entero” (Candía, 1999, cit. por Montero, 2002, p.86).

1.2.1. *Complexidade da Formação Inicial de Professores*

Para dar corpo à reflexão em torno de algumas das razões que supomos obstarem à construção de um projecto de formação que fundamente, articule e oriente a organização e avaliação das experiências de formação, temos que nos referir à própria *complexidade da formação inicial de professores do ICEB*. Esta configura-se em desafios, aos quais um projecto de formação terá que dar respostas adequadas, sob pena de correr sérios riscos de não ser capaz de corresponder aos desígnios das aspirações legítimas das sociedades modernas e do que estas esperam (para não dizer, exigem) dos profissionais da educação, numa lógica, como já vimos, muitas vezes, para lá do razoável (Cunha, 2008; Formosinho, 2009; Formosinho & Ferreira, 2009), com a desmultiplicação em tarefas e afazeres nos espaços escolares por parte dos professores, sendo esse, desde logo, um dos principais problemas que a formação inicial, hoje em dia, enfrenta.

Segundo Montero (2002, p.77), a falta de relações substantivas entre a formação inicial e a formação contínua questiona a necessidade, nem sempre alcançada, de diálogo e de coordenação entre pessoas e instituições responsáveis por estas realidades, fazendo do desenvolvimento profissional algo fragmentado e sem relações vinculativas entre as várias etapas da formação dos professores, nomeadamente a formação inicial como uma primeira fase essencial para o processo de aprender a ensinar. Esta “cegueira nas decisões curriculares próprias de cada etapa” de formação, entendida como um processo ao longo da vida, resulta em reduzir a “um cliché evolutivo o que é um processo dinâmico e sociocultural”, e tem como consequência, refere a autora

[...] os resultados já conhecidos na construção do conhecimento profissional caracterizados pela: escassa identificação do tipo de conhecimentos que os professores necessitam para enfrentar eficazmente a actividade educativa; desconexão entre os diversos âmbitos e componentes curriculares; separação entre a teoria e a prática com a consequente desvalorização de ambas; arbitrariedade na selecção do conhecimento; fragmentação curricular... (Montero, 2002, p.79)

No mesmo sentido referem-se Lanier e Little (1986, pp. 554-55), ao fazerem uma análise das investigações sobre o currículo da formação de professores no contexto americano. As referidas autoras sintetizam os currículos de formação como simplistas e fragmentados, ao mesmo tempo que se questionam relativamente às razões de tal evidência. Entre outros, referem-se a factores que podem ainda hoje considerar-se pertinentes: a rápida expansão da escolaridade, acompanhada pela necessidade de fazer crescer o número de professores para os diferentes níveis de ensino, estabeleceu um grupo de professores preparados apressadamente; um certo imobilismo institucional na formação, sem provocar grandes alterações nas características do professor a formar, e pouco preocupada com a evolução das características da população estudantil, o que resultou numa formação relativamente

limitada no tempo, centrada em aspectos técnicos e muito padronizada, para além de não preparar os professores para a condução dos seus “destinos” profissionais e organizativos, que eram deixados à confiança de peritos externos à profissão e à escola; a primazia de um paradigma de investigação em educação que, preferencialmente, investiu no enquadramento dos problemas administrativos escolares, em dados meramente quantitativos tratados de fora para dentro da instituição escolar e em nada relacionados com questões substantivas do processo educativo, com os problemas dos professores, com o estudo da prática na sala de aula.

Na origem desta complexidade da formação e dos problemas que decorrem da mesma parece estar um desfasamento evidente entre a teoria e a prática (Alonso, 1998a, p.166; Montero, 2002, p.80), que não é exclusivo da formação inicial, mas onde esse problema acaba por ter a sua génese, influenciando e acentuando toda uma cultura profissional e escolar vigente. Refere Montero,

[...] à luz da compreensão da formação dos professores como um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, desenhar, pôr em prática, seguir e avaliar os diferentes programas de formação dos professores não é uma tarefa fácil; as distintas revisões evidenciam a separação entre a teoria e a prática, insistindo na escassa influência da formação em contraste com a procedente da socialização nos contextos de trabalho profissional. (Montero, 2002, p.80)

No mesmo sentido se pronuncia Alonso (1998a, p.166), referindo que se encontra um acentuado desfasamento entre teoria e prática no âmbito do “sistema de formação de professores e a forma como esta se organiza nas instituições de formação”. Sustenta a autora que

[embora] as declarações de intenção contidas nos princípios que sustentam os programas de formação indiciem novas abordagens, a sua inconsistência com as práticas e os processos reais levam-nos a pensar na existência endémica de problemas de tipo conceptual estrutural, que funcionam como obstáculos poderosos para o desenvolvimento profissional. (p.166)

Acresce ainda que, segundo Ruiz de Gauna (1997, cit. por Montero, 2002, p.80), “tanto as resistências dos professores quanto as barreiras próprias do sistema escolar e social, constituem dois factores importantes que incidem no desenvolvimento dos programas de formação actuando como obstáculos”. A autora citada refere que todos aqueles que fazem do desenvolvimento profissional a sua actividade devem, não só reconhecer esses factores, como trabalhá-los nos próprios programas de formação dos professores.

Numa síntese proporcionada pelos contributos de vários autores (Lanier & Little, 1986; Sander, 1996; Sander & Vez, 1996; Zeichner & Hoefft, 1996; Alonso, 1996b, 1998a,b; Montero, 2001, 2002), podemos concluir pela complexidade da formação de professores e por alguns dos problemas endémicos que os informam, alguns dos quais desenvolveremos a seguir: a) *a abrangência do saber profissional*, por oposição a visões redutoras, espartilhadas e desarticuladas dos saberes; b) *a*

necessidade de pensar e organizar uma abordagem integradora do currículo, por oposição aos saberes academicistas trabalhados por justaposição e sem sustentabilidade psicológica e metodológica; c) *o trabalho para o exercício colaborativo da profissão*, por oposição ao individualismo e ao isolamento profissional; e, por fim, d) *a necessidade de desenvolver um projecto integrado de formação à luz de um perfil profissional*, por oposição às estruturas celulares e academicistas das instituições de formação (que dão voz a interesses e poderes instalados) e à ausência de um trabalho concertado acerca de um referencial de formação. Este projecto integrado de formação e perfil profissional a desenvolver deve sustentar e dar credibilidade à formação de profissionais de educação capazes de corresponder aos desígnios consubstanciados naquilo que é preconizado no Decreto-Lei n.º 6/2001, sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico, e o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME-DEB, 2001), daí decorrente, e que dizem respeito ao desenvolvimento de um perfil de competências ao longo da educação básica.

Contudo, agora que estamos perante uma nova concepção da formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo (Marcelo, 1999; Montero, 2001, 2002; Day, 2001, 2006; entre outros), conforme verificámos em Capítulos anteriores, na opinião de Montero (2002, pp.79-80), isto coloca o desafio de proporcionar “currículos profundos e coerentes”. A recente atenção prestada à construção do conhecimento profissional docente pode possibilitar calcorrear direcções que ajudem a superar alguns dos obstáculos que iremos apresentar. Porém, refere a autora, “nada disso será possível alcançar sem um compromisso político das instituições implicadas” (p.79).

1.2.2. Obstáculos Epistemológicos

Conforme referimos, fazemos uma análise dos obstáculos epistemológicos a partir das referências de Alonso (1998a) e Montero (2002), recorrendo, por sua vez, a outros textos e autores (Zeichner, 1992a; Alonso, 1994a; Sander, 1996) que seguem a mesma linha de pensamento.

Nos obstáculos de ordem epistemológica, depara-se, logo à partida, como factor inibidor da construção de um conhecimento significativo, reflectido e relevante, com a predominância da concepção dos formandos como receptores passivos da formação, que deixa de lado conceitos fundamentais, do ponto de vista educativo, da decisão, negociação, participação, partilha, escolha e responsabilidade. Como consequência desta atitude menos activa e participativa na construção da própria formação, os formandos desenvolvem concepções redutoras e instrumentalistas/aplicativas das relações entre a teoria e a prática, tidas, pelo contrário, como complexas e dinâmicas, onde a imponderabilidade dos contextos joga um papel de mediação fundamental. Desde logo, estes

processos maniqueístas, behavioristas e tecnocratas de pensar as relações teoria/prática deixam de parte práticas e pensamentos dialécticos mediados por metodologias de investigação, reflexão e colaboração (Alonso & Lourenço, 1998) fundamentais na resolução dos problemas e na promoção da qualidade da formação e da escola.

Contudo, é necessário ter consciência de que os problemas não se situam apenas do ponto de vista de uma determinada atitude e predisposição dos estudantes para aprenderem. Convém referir que este trabalho sofre de uma transversalidade ao longo da toda a escolaridade básica e secundária e que inviabiliza outros compromissos mais consentâneos com uma cultura educativa universitária. Em última análise, está em causa a progressiva consciencialização informada e autónoma de um projecto de vida profissional e da própria condição humana, a partir da mobilização, transferência e aplicação de conhecimentos, procedimentos e atitudes divergentes, no sentido de uma aprendizagem e um desenvolvimento sustentado e equilibrado. Para isto, em muito contribui a hierarquização e fragmentação do saber nos currículos de formação, não estabelecendo vínculos significativos, sustentados e funcionais entre os saberes teóricos e práticos, não promovendo relações de integração e transversalidade horizontal e vertical, no sentido da construção progressiva de um saber ser, estar e fazer dinâmico e complexo.

Por outro lado, a profissão docente é algo cuja construção está impregnada de modelos e experiências vividas ao longo de um trajecto académico e formativo, tornando a sua socialização num processo anterior à própria formação inicial (algo que não acontece noutros percursos de formação). Assim, a *descontextualização* ou a falta de interacção entre contextos de formação legitimam formas de estar e fazer acríticas, pelo poder de uma forte aculturação do meio, não sendo, desta forma, porque os discursos não chegam, possível a promoção de uma quebra epistemológica significativa com essas concepções empobrecidas e deturpadas de encarar a profissionalidade docente.

Estes obstáculos epistemológicos devem ser vistos de forma inter-relacionada e não como factores isolados e descontextualizados, pelo que a coerência da formação nem sempre condiz com discursos mais progressistas. A qualidade da formação é posta em causa, pois nem todos os estudantes conseguem discernir incongruências dos discursos com as práticas, preferindo muitas vezes caminhos menos tortuosos e opções de algum imobilismo e passividade perante os obstáculos da carreira docente. Adoptam, à semelhança do que viram e experimentaram enquanto alunos, atitudes de isolamento e de individualismo, fazendo prevalecer, assim, uma cultura escolar fechada e pouco permeável a processos de inovação curricular e melhoria da escola, sendo esta prevalência do *individualismo* ao mesmo tempo causa e consequência dos obstáculos epistemológicos até aqui

alinhavados. Prova-se, assim, que, mais do que falar, é preciso também promover nos processos de formação uma cultura de colaboração, investigação e reflexão que permita uma continuidade epistemológica entre discurso e acção, entre movimentos de intenções e práticas pedagógicas efectivas, entre os diferentes contextos de formação.

Deste modo, se quisermos sintetizar a natureza dos obstáculos epistemológicos ou conceptuais, a partir das fontes referenciadas, diríamos que são da seguinte ordem: supremacia de um modelo transmissivo, enraizado na concepção do conhecimento disponível para a formação como algo externo aos professores; preponderância da racionalidade técnica na elaboração do currículo, que deixa de fora outro tipo de conhecimento, o que induz a ideia da separação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional; concepção abstracta da teoria e da prática, que remete para uma desvinculação de factores sociais, políticos e morais/éticos; descontextualização da formação das condições sociais e culturais que são preponderantes no trabalho dos professores nas escolas, não atribuindo significado aos aspectos ambientais e organizativos nas propostas de mudança educativa; prevalência de uma perspectiva metodológica individualista na preparação dos professores, que não faz eco da realidade da sua condição de membros de um colectivo profissional e de uma determinada organização; consideração dos professores como um grupo homogéneo e despersonalizado, onde a diversidade e heterogeneidade de ideias e interesses, os percursos experienciais e o nível de desenvolvimento, bem como as atitudes perante a inovação e as preocupações pessoais, não são tidos em consideração, o que estabelece um tipo de padrão de relacionamento e hierarquização facilmente reproduzível nas escolas entre professores e alunos, situação conhecida, conforme refere Marcelo (1999, p.29) por *isomorfismo formativo*.

1.2.3. Obstáculos Estruturais / Organizacionais / Culturais

De outra forma, quanto aos obstáculos de ordem estrutural, temos, desde logo, a apontar um problema enraizado desde há muito no ensino superior, que se configura como característica distintiva da sua cultura académica e social, relacionada com a estrutura *celular e academicista das instituições formadoras*, contribuindo em muito para a solidificação de alguns dos obstáculos epistemológicos.

Por outro lado, ao contrário de discursos propalados como absolutamente necessários e considerados basilares para uma *cultura colaborativa e participativa*, assiste-se também, não com pouca frequência, a uma *falta de diálogo e colaboração entre as instituições de formação e as escolas cooperantes*, evidenciando-se um clima tácito de compromissos assumidos intrinsecamente como redutores da formação. Assumem-se reparos de parte a parte de forma velada e dissimulada em

discursos mudos e estéreis, que em nada contribuem para a procura de parcerias que permitam soluções partilhadas no sentido da melhoria da qualidade da formação, dos serviços prestados pelas instituições formadoras e pelas escolas.

Assiste-se ainda, do ponto de vista da construção da profissionalidade docente, como um problema estrutural, a uma *falta de continuidade entre diferentes etapas de formação*. Antes mesmo de nos referirmos ao início da etapa da formação inicial, poderíamos abrir aqui uma adenda, susceptível de criar polémica, para questionar até a necessidade de alguns pressupostos ou pré-requisitos científicos, psicológicos e sócio-morais para os candidatos ao exercício da profissão docente. Parece óbvio, mais do que em outras situações, ter em conta aquele que se prefigura como sendo o delicado objecto de trabalho, situação que em tempos dos Magistérios Primários mereceu uma determinada atenção, mas que agora em Portugal está diluída em exigências mais ou menos generalizadas para o acesso ao ensino superior. Esta, sem dúvida, é também uma questão de estatuto, visibilidade e credibilidade da própria profissão docente, que se encontra hoje em dia mal amada e pouco desejada. É também vista como uma das causas de muitos males de que a sociedade moderna enferma, servindo de escape para feridas mais profundas, muitas vezes a montante dos professores e da instituição escolar.

A referida descontinuidade entre etapas de formação pode ser considerada inicialmente do ponto de vista da própria concepção e construção da formação inicial, ao não apresentar um projecto de formação coerente e integrado, promovendo desequilíbrios e desconexões entre as diferentes componentes da formação. Assim, as Ciências da Educação, as Ciências da Especialidade e a própria Iniciação à Prática Profissional, ao invés de criarem um corpo aglutinado e harmonioso de saberes, dispositivos e sinergias para a actividade profissional, dificultam ou mesmo hipotecam, com visões restritivas e unívocas, uma progressiva e consistente integração significativa desse corpo de conhecimentos e competências que devem orientar a prática.

Contudo, quando se admite uma descontinuidade entre etapas de formação, está-se, sobretudo, a pensar no período imediatamente a seguir à formação inicial e aos anos subsequentes da própria carreira profissional. Estes criam momentos de verdadeiro choque perante a realidade⁷ e hiatos significativos ao nível de pensamentos, posturas e desajustamentos das próprias reformas curriculares que passam simplesmente ao lado das preocupações dos profissionais e das próprias escolas, que acabam por ter, por diversos factores, atitudes reactivas extremamente negativas e pouco esclarecidas.

⁷ Para não falar também da “realidade chocante” (Lopes, 2005) que os futuros professores, não raras vezes, vão encontrar nos primeiros instantes da sua actividade profissional.

Estamos, pois, a falar de um período inicial de acompanhamento ou indução na profissão que não é de todo acautelado. Assiste-se, assim, a uma aculturação e absorção progressiva – muitas vezes, abrupta e completa – dos novos membros em práticas que podem refutar por princípio, mas com as quais não se sentem capazes nem apoiados no sentido de contrariá-las. Estamos também a questionar os moldes da formação contínua, que tem demonstrado dificuldades em ser capaz de promover verdadeiros processos de *formação ao longo da vida* que possibilitem a constante actualização dos profissionais no terreno, no sentido de, por iniciativa própria, estes demonstrarem capacidade para despoletar movimentos sustentados de inovação e mudança para uma escola melhor. A realidade parece ser outra, ou seja, tal e qual está hoje pensada a formação, presume-se que, terminada a etapa inicial da formação, os futuros professores encontram-se preparados para enfrentarem os múltiplos desafios que a escola mobiliza, acabando, ela própria, por estabelecer os limites da acção destes novos membros.

Do mesmo modo, uma síntese dos obstáculos estruturais referidos por Alonso (1998a) e Montero (2002), inclui os seguintes aspectos:

- a) Ausência de selecção específica dos candidatos da formação inicial, que conduz a que um significativo número de formandos não demonstrem atitudes e interesses pela carreira docente, eleita com frequência como alternativa às primeiras escolhas dos candidatos ao ensino superior.
- b) Hierarquização da formação em termos de anos de formação e de instituições formadoras, apegada a uma concepção em que os níveis elementares da educação necessitam de saber pouco mais do que as próprias crianças, pelo que requerem menos tempos e recursos (situação, felizmente, invertida nos últimos anos, com a chamada da atenção para a importância da formação para os níveis de base da educação e da consequente complexidade que advém dessa condição).
- c) Hierarquização do saber nas instituições de formação, onde as Ciências da Educação conseguiram um estatuto de equidade com as Ciências da Especialidade, fenómeno acompanhado de uma contraditória desvalorização das Práticas Pedagógicas (Estágios), num momento de grande pujança da epistemologia da prática, que preconiza a construção reflexiva do “pensamento prático”, que faria pressupor a centralidade destas na formulação e praxis dos currículos de formação de professores.
- d) Estrutura celular das instituições de formação em departamentos e grupos pouco permeáveis, o que pressupõe barreiras ao desenvolvimento de projectos de formação e de investigação integrados, deixando ao arbítrio e capacidade dos professores a mobilização para o acto educativo, que é único e complexo, de visões entrecruzadas pelas dimensões epistemológicas, psicológicas, didácticas, sociais e morais, com o inerente risco do insucesso desta tarefa e consequente emergência de posturas tecnicistas e atomísticas.
- e) Ausência de construção de vínculos entre os dois mundos, o das instituições de formação e o das escolas.

- f) Ausência de continuidade entre as diferentes etapas de formação, com repercussões especialmente significativas para a indução profissional.
- g) Falta de formação profissional específica dos formadores de professores, onde é tido como suficiente o domínio do saber disciplinar para desempenhar a actividade de formação, precisamente em contradição com o que se defende do perfil profissional dos professores a formar.

1.3. A Construção do Conhecimento Profissional Docente

A construção do conhecimento profissional docente é pautada por factores diversos, que tornam a sua sistematização necessariamente enquadrada num contexto organizacional e curricular capaz de proporcionar condições para a sua efectiva concretização do ponto de vista do desenvolvimento de processos de reflexão-acção-investigação colaborativa.

Vários perigos podem obviar a que a construção do conhecimento profissional, entendida na correlação intrínseca entre “o quê” e o “como ensinar” (Montero, 2001), tenha o sucesso desejado. Assim, em primeira instância, dificilmente poderemos entender uma formação que desligue o conhecimento do contexto da acção. Contudo, em muitos casos, este choque acontece, obstando a um conhecimento profissional informado, tanto do ponto de vista do conhecimento teórico, que não deve ser descurado, como também da percepção da acção educativa adequada (quer curricular, quer pedagógico-didáctica), proporcionando uma perspectiva clara e completa da problemática do “aprender a ensinar”. É esta precoce *precariedade da relação directa do conhecimento com a acção* que os processos de construção do conhecimento profissional, desenvolvidos na formação inicial, devem evitar. Assim, como assinala Montero (2001, p.7), referindo-se ao trabalho de Grossman (1995) sobre o conhecimento dos professores,

as perguntas relativas a que conhecem os professores, como adquirem esse conhecimento e como o conservam, e qual é o papel que o conhecimento desempenha no processo de tomada de decisões sobre a prática, são enormemente valiosas para todos aqueles interessados e comprometidos com a formação inicial e o contínuo desenvolvimento profissional dos professores.

Noutro sentido, também se percebe que a relação directa dos estudantes com a prática deve ser mediada com especiais cuidados, procurando, desde logo, evitar ainda na própria formação inicial uma socialização acrítica na construção do conhecimento profissional. Esta consciência crítica e reflectida sobre as práticas e as teorias que as informam, se trabalhadas ao nível da formação inicial, podem levar a que o peso da socialização na construção do conhecimento profissional sofra uma inversão significativa. Daí que “reduzir a distância entre a teoria e a prática é, sobretudo, passar do irreflectido ao racional, do hábito ao conhecimento prático, possibilitador da mudança e inovação” (Alonso, 1998a,

p.144), tanto da formação inicial, como dos próprios contextos escolares em que ela participa.

Um factor decisivo e que pode potencializar um trabalho eficaz ao nível da consciencialização dos riscos que se assumem quando não se acautela, na formação inicial, a problemática do aprender a ensinar como uma forte e significativa relação directa entre o conhecimento e a acção, para além de uma precoce socialização na construção do conhecimento profissional por parte dos contextos escolares, está relacionado com a necessidade absoluta de diálogo entre todos os participantes na formação, com uma forte incidência nos contextos de iniciação à prática profissional. Joga, pois, aqui um papel decisivo a qualidade dos contextos que participam na formação inicial como condição facilitadora do desenvolvimento profissional, havendo, para isso, uma lógica de diálogo, pluralismo, tradições e valores que se torna imprescindível respeitar e desenvolver.

Porém, o estudo sobre o conhecimento dos professores tem as suas origens, de forma simplista, nos questionamentos que resultam acerca da investigação sobre o ensino e a aprendizagem. Como refere Montero (2001, p.137-38),

o ensino necessariamente começa com a compreensão por parte de um professor do que vai ser aprendido e de como vai ser ensinado. Desenvolve-se, de seguida, através de propostas de actividades, para cuja realização se facilita aos alunos instruções específicas e oportunidades de aprender, ainda que a responsabilidade última da aprendizagem descansa nos alunos. O processo só finaliza com uma nova compreensão para professores e alunos.

Nas páginas seguintes, Montero trata de evidenciar que esta é apenas uma visão estreita de um processo muito mais complexo e que apenas reflecte uma visão transmissiva do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar, ou as tarefas de ensinar, e com isso aprender a ensinar, não se resume a uma simples questão de “dar aulas” e interagir com as crianças – “a tarefa mais visível do ensino” (p.138). Está, de facto, muito para além disso e aproxima-nos da ideia de construção do conhecimento profissional como algo que não se resume a meras capacidades técnicas, efectuadas por uma pessoa (professor) que se mostra activa nessa tarefa, de ‘fazer passar’ informação a um grupo de crianças passivas (alunos). Nesta lógica, a informação é um bem para ser contemplado, como produto acabado, e não um processo onde essa informação deve ser trabalhada desde o ponto de vista da sua manipulação e (re)construção, para o qual o professor disponibiliza ferramentas capazes de permitir ao aluno, através de momentos de mediação, a sua transformação num conjunto de conhecimentos pertinentes. O reconhecimento da importância dos resultados é proporcional à riqueza dos processos utilizados, o que permite compreender o alcance dos mesmos em função dos juízos e da acção que sobre eles formos capazes de exercer.

Assim, para Montero (2001), seguindo a proposta de Jackson (1996), as tarefas de ensino

abarcam esse conjunto de actividades menos visíveis e socialmente menos reconhecidas, realizadas por professores e professoras com a sala vazia, que compreendem tanto os aspectos de planificação do ensino, quanto aqueles relacionados com a análise e avaliação da actividade realizada [...]. São justamente as actividades de *planificar* e *avaliar* as potencialmente mais susceptíveis de serem consideradas como momentos para a elaboração de conhecimento sobre o ensino por parte dos professores. (p.138)

Hargreaves e Goodson (2002), no prefácio do livro “Teacher Learning for Educacional Change” (Hoban, 2002) confirmam esta mesma ideia relativa à complexidade da profissão. Associado à mesma, surge um desfasamento do seu reconhecimento social, sendo esta profissão cada vez mais questionada pelos piores motivos, atribuindo-se à escola, como entidade institucional representativa do trabalho do professor, os motivos e as consequências de uma sociedade desregulada, conflituosa e díspar do ponto de vista das oportunidades e inerentes segregações de toda espécie (sociais, económicas, culturais, raciais, de género, etc.), o que tem levado os professores ao desinvestimento, desinteresse e mesmo abandono da profissão por questões de saturação, de fenómenos de stress e “burnout”. O coquetel pode ser ainda mais preocupante e explosivo se, aos factores anteriores, agregarmos uma profunda e acentuada crise demográfica que ajuda a completar um cenário de afastamento de potenciais interessados na profissão, com riscos inerentes relativos às exigências de padrões de qualidade no exercício da mesma. Numa sociedade que se diz hoje do conhecimento e da sua utilização pertinente, situação para a qual se torna fundamental uma orientação especializada, no sentido do apetrechamento do indivíduo de ferramentas fundamentais para dele fazer uma utilização racional, podemos dizer que o desinvestimento global na profissão e na construção do seu conhecimento profissional está absolutamente em contraciclo com as necessidades educativas actuais.

Hoje o ensino é um trabalho cada vez mais complexo, exigindo os mais altos padrões de prática profissional para o realizar com sucesso (Hargreaves & Goodson, 1996). É a profissão central, o elemento-chave da mudança na sociedade do conhecimento de hoje. Os professores são as parterais dessa sociedade do conhecimento. Sem eles, ou a sua competência, o futuro está condenado a ser mal-formado e um nado-morto. Nos Estados Unidos, o slogan educativo de George W. Bush era não deixar nenhuma criança para trás. O que está claro hoje, em geral, [...] é que não deixar nenhuma criança para trás significa não deixar também nenhum professor para trás. No entanto, o ensino está também em crise, confrontando-nos com uma eminente convulsão. Assiste-se a um êxodo demográfico na profissão, assim como muitos professores da idade da coorte da geração Boomer estão a reformar-se de forma precoce em função de factores como o stress, o “burnout” ou a desilusão do impacto nas suas vidas e no seu trabalho de anos consecutivos de reformas impostas. Depois de uma década de reformas implacáveis num clima de menosprezo e culpabilização dos professores pela perpetuação de padrões educativos pobres, a atractividade do ensino como uma profissão desapareceu de forma abrupta entre os novos potenciais interessados. (Hargreaves & Goodson, 2002, p.ix)⁸

Desta forma, a crescente complexidade da profissão deveria supor um cada vez maior e melhor

⁸ Embora parte da citação se refira ao contexto dos Estados Unidos, não é difícil rever na sua descrição muitos dos sintomas e problemas actuais da classe dos professores em Portugal.

apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, que os programas de formação contínua deveriam facultar no sentido de os tornar melhor apetrechados e preparados para enfrentar os desafios da escolarização deste novo século, ao invés de se assistir a uma dupla penalização das sociedades (e dos indivíduos) com a perda, por um lado, de identidade e desregulação de uma profissão essencial para desvendar os códigos básicos de acesso ao conhecimento no sentido de plena integração social, e, por outro lado, de estarmos a proporcionar às crianças da “era digital” (Tapscott, 2009) o mesmo mundo da escola que se massificou (Lemos Pires, 1988) há mais de 100 anos atrás, que cumpriu a sua função, num dado momento histórico, de relações analógicas, síncronas e monocromáticas. O mundo hoje, aquele que o homem construiu (ainda que, à sua semelhança, repleto de defeitos), é tridimensional e multifacetado; a escola hoje, aquela que o homem esqueceu, não passou, na sua generalidade, de uma visão monolítica e de uma produção em série, que não sabe lidar com a pluralidade, a incerteza e a diferença⁹.

Há quem veja neste desfasamento temporal *versus* funcional “uma nova estratégia política” (Pacheco, 2001, 2002; Gil Villa, 2009). Num artigo intitulado “O Violento Final da Escola Moderna”, Gil Villa (2009) considera que, após dois séculos de existência na senda da modernidade, a escola desmorona-se, perde o seu estatuto de instituição moderna, ao deixar de cumprir as funções manifestas e latentes que a caracterizavam. “Na realidade, continua a cumprir mas sem convicção, por pura inércia, de tal forma que se pode falar em estado terminal”. O autor argumenta, referindo que

para compreender a crise da escola deve-se prestar atenção aos genes culturais do seu nascimento, os quais se agrupam em duas tendências contraditórias. Por um lado, a democratização; por outro, o controlo social. Democratizar é o objectivo declarado: educação universal e obrigatória como meio de distribuição das posições sociais de destino, como um meio legítimo – não apenas, mas culturalmente sancionado – de conseguir o êxito. Controlar é a função oculta da escola. “Com o termo educação – escreveu Carlos Lerena –, não estamos perante um conceito, mas diante de um preceito: o preceito humanista em que as classes dominantes do século das Luzes inauguraram a legitimação de uma nova estratégia política”. (Gil Villa, 2009, p.4)

E como ficam os professores perante esta escola? Que conhecimentos lhes podem valer? Como se posicionam ao longo de uma carreira em constante mutação? Imbernón (2009) alude a “uma nova formação permanente dos professores para um novo desenvolvimento profissional e colectivo”.

O desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas laborais e novas aprendizagens que os

⁹ A propósito da “produção em série”, fez-nos recordar a leitura de um livro no tempo da nossa adolescência tardia, a caminho de uma outra consciência, já talvez com laivos de tenra idade adulta, que apreciámos particularmente: “Nome de Guerra”, de Almada Negreiros. Essa recordação surgiu devido a uma referência feita no último *post* do blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”, que nos chama a atenção para a necessidade de um tratamento diferenciado, de um tempo variável, mesmo para aquilo que, à partida, tudo tem para “parecer” semelhante. “A ciência, que não tem outro conhecimento que o das suas experiências, necessita de um espaço de tempo de que cada um de nós não dispõe. Se sujeitássemos a nossa vida ao conhecimento da ciência, acontecer-nos-ia o que às lâmpadas eléctricas que tiveram o mesmo processo perfeito de fabricação: nem todas acendem. E as que não acendem deitam-se fora. Não há tempo a perder com mistérios em ciência” (p.154, edição 631 de Assírio & Alvim, Setembro de 2001). No fundo, a ciência ajuda-nos, mas continuamos a depender das relações humanas e essas não são (não deveriam ser) descartáveis.

professores requerem para levar a cabo a sua profissão, e daqueles aspectos laborais e de aprendizagens associados aos centros educativos como instituição onde trabalha um colectivo de pessoas. A formação legitima-se, então, quando contribui para esse desenvolvimento dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais. (Imbernón, 2009, p.33)

Contudo, refere Montero (2002), ainda que actualmente disponhamos de uma informação detalhada sobre a problemática dos ciclos de vida (ver Capítulo IV), que nos permite compreender e realizar uma aproximação às especificidades do desenvolvimento profissional em cada fase da carreira docente, constitui um

resultado arriscado reduzir a um cliché evolutivo o que é um processo dinâmico e sociocultural. Esta situação supõe a persistência de uma certa cegueira nas decisões curriculares próprias de cada etapa, com resultados já conhecidos na construção do conhecimento profissional caracterizados pela:

- escassa identificação do tipo de conhecimentos que os professores precisam para enfrentar de forma eficaz a actividade de ensino;
- desconexão entre as diferentes áreas e componentes curriculares;
- separação entre teoria e prática com a consequente desvalorização de ambas;
- arbitrariedade na selecção do conhecimento;
- fragmentação curricular... (p.79)

1.3.1. *Origens do Conhecimento Profissional*

O caminho para a discussão das origens do conhecimento profissional sobre o ensino, ou seja, o conhecimento profissional dos professores, tal como é hoje apresentado e valorizado – como um *conhecimento prático* e, incluído neste, sobretudo, a evidência do *conhecimento didáctico do conteúdo* – é longo e complexo e remete-nos, de acordo com a abordagem de Montero (2001), para três linhas de reflexão, que ajudam a informar e a legitimar esse conhecimento:

- O primeiro aspecto refere-se ao *entendimento sobre o ensino*. Já fomos referindo que está em causa mais do que uma perspectiva linear e de sentido único quanto ao sentido que hoje se defende sobre o ensino. Da perspectiva do estatuto do professor e deste sobre o ensino depende, e muito, o teor do conhecimento profissional.

Uma das dificuldades de análise relativas à especificidade do saber docente refere-se justamente à ambiguidade do estatuto da docência no quadro sociológico de categorização das actividades: se, por um lado, há dimensões que o aproximam do estatuto pleno de actividade profissional, por outro, muitos circunstancialismos sócio-históricos, enquadradores do exercício e evolução da actividade docente, o remetem para caracterizadores de funcionarização ou o associam a representações tecnicistas ou praticistas da acção de ensinar. (Roldão et al., 2009, p.139-40)

Esta forma de encarar a profissão tem por base ideias distintas de conceber o ensino e o conteúdo do conhecimento profissional do professor. Segundo as autoras, simplificando um longo e complexo processo histórico, pode situar-se a função de ensinar face a um duplo referencial:

- Num, a origem da actividade de ensinar associa-se ao *pedagogo*, o escravo que, na Grécia Antiga conquistada pelos Romanos, ensina os filhos dos colonizadores, isto é, *conduz as crianças ao*

conhecimento e à cultura (etimologicamente, *pedagogo* é aquele que conduz – *ago* – a criança – *paidos* – ao conhecimento).

- Noutro, a evolução histórico-social, o acto de ensinar formaliza-se, sobretudo, a partir da Idade Média e do desenvolvimento das Universidades, com o acto de tornar público um saber dominado apenas por alguns, e que os discípulos procuram receber, ouvir, reproduzir – único modo de aceder a esse saber, restrito e precioso (Roldão et al., 2009, p.140).

Montero (2001, p.139), para elucidar sobre a distinção de perspectivas sobre o ensino, refere que a eventual dificuldade de dissociar ensino do professor não implica confundir as expressões “conhecimento sobre o ensino” e “conhecimentos dos professores”. A utilização de ambas as expressões faz sobressair a diferenciação do *entendimento sobre o conhecimento do ensino* e o papel atribuído aos professores na aquisição do mesmo. Afirma a autora que,

Neste sentido, quando falamos da construção do conhecimento no ensino estamos a incluir tanto o conhecimento sobre o ensino elaborado por investigadores especializados, quanto o conhecimento elaborado pelos professores acerca do ensino procedente da reflexão sobre a sua prática, tanto pelos próprios (de maneira individual ou colaborativa com outros professores), como em colaboração com investigadores especializados (com frequência, professores da universidade).

É esta última situação que levou a representar os professores como investigadores. Em consequência, produz-se a diferenciação entre investigação sobre o ensino e investigação dos professores sobre o ensino. (Montero, 2001, p.139)

– Numa segunda linha de raciocínio, Montero (2001, p.142) refere-se à *evolução da investigação sobre o ensino* para as preocupações ao nível do *conhecimento dos professores*. Trata-se do mesmo caminho, do ponto de vista paradigmático, que nos situa, numa primeira linha, na versão positivista da investigação sobre o ensino eficaz, preocupada com uma perspectiva empírica associada à dicotomia processo-produto. Existe aqui uma relação de causa-efeito unidireccional, de sentido positivo, em que a actuação do professor, mediada pelo conhecimento científico gerado por especialistas externos, é conotada com os resultados da aprendizagem dos alunos.

Entretanto, já o referimos no Capítulo IV, Jackson (1996), com o livro “Life in Classrooms”, de 1968, desenvolve uma nova linha de investigação didáctica, designada por “paradigma mediacional centrado no professor” (Marcelo, 1987, 1992b; Imbernón, 1994a; Pacheco, 1995b). Trata-se, de acordo com Imbernón (1994a, pp.27-28), de um modelo assente nas concepções da psicologia cognitiva que estabelece “estratégias de pensamento, de percepção e de estímulos” para a mobilização da capacidade do “professor para processar, sistematizar e comunicar informação”. Num primeiro momento, conforme refere Montero (2001, p.142), “conhecido como pensamento do professor (*teacher thinking*) e mais tarde reformulado como pensamento e conhecimento do professor em função da ênfase nos conteúdos do pensamento”.

Surge, assim, um novo paradigma, cuja principal intenção centra-se no *mundo interno* (Montero, 2001, p.142) do pensamento dos professores *na* e *sobre* a sua acção, a sua prática. Atribui-se especial importância a estratégias de indagação qualitativa e a perspectivas interpretativas, que se traduzem “num tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática profissional do ensino” (p.143).

Voltamos à dicotomia formal entre racionalidade técnica e interpretativa, para uma melhor compreensão das origens do conhecimento profissional do professor, pois a realidade é tudo menos conformada por lógicas lineares e compartimentadas. A autora conclui o raciocínio referindo que

Ambas tradições (processo-produto e interpretativa) são relevantes para a obtenção de conhecimento sobre o ensino mas são radicalmente distintas na sua conceptualização do papel que o professor (e a formação) desempenham nesse processo em função das estruturas de racionalidade subjacentes. Para a *tradição processo-produto*, expressiva de uma perspectiva de racionalidade técnica, o professor é fundamentalmente um técnico que possui meios para solucionar problemas. Para a *tradição interpretativa*, este é um profissional reflexivo. Como um profissional reflexivo as suas decisões não só têm que ver com o «como» mas também com «o quê». Além disso, dizem também respeito às metas a perseguir com o seu ensino, estando as mesmas socialmente determinadas ou, por vezes, em conflito. (Montero, 2001, p.143)

– Na terceira linha de reflexão, salienta-se o *esforço para apressar a investigação sobre o conhecimento dos professores* sob o lema de *aprender a ensinar*. Trata-se de um esforço tanto mais necessário como complexo, porque, por um lado, refere Montero (2001, pp.150-51), conforme fomos superando a libertação do espantilho positivista, de alguma forma, se entrava numa recorrente tentação de tudo valer, resvalando-se para uma perigosa e subversiva retórica de simplificações e aproximações ao senso comum de conceitos e dinâmicas complexas. Entre muitos outros exemplos, veja-se o caso do conceito teórico de *reflexividade*,

muitas vezes abordada e referenciada como a mera discussão ou partilha quotidiana de preocupações dos professores, sem acréscimo de esforço analítico, assumida como o comportamento “natural” dos professores. Noutra vertente, a *epistemologia da prática*, quando simplificada, assume para os professores o sentido de um reforço do entendimento da função docente como uma função prática, centrada no agir e por isso avessa a dimensões de teorização tidas como desnecessárias ao bom desempenho de um professor, se conotado com um desempenho essencialmente prático. (Roldão et al., 2009, p.143)

Por outro lado, completa Montero (2001, p.151), também não é fácil, num momento histórico caracterizado pela debilidade do positivismo, pelo auge da hermenêutica e das perspectivas críticas, que impregnam o conhecimento de uma forte tendência ideológica, definir critérios que permitam ter claro o que se entende ou o que é ou não conhecimento nos dias que correm. Assim, para o caso da construção do conhecimento dos professores, socorrendo-se de uma síntese de reflexões de várias referências, a autora conclui que

aprender a ensinar é um processo que implica efectivamente a aquisição de um repertório de conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças, afectos construídos ao longo do âmbito do exercício profissional de qualquer professor, em estreita relação com os diversos contextos em que este tem lugar. (Montero, 2001, p.153)

No sentido de se evitar um conjunto de equívocos em torno da relação da função docente com o saber específico do professor que desejavelmente a identifica e legitima, contribuindo para o reforço de um estatuto de profissionalidade docente plena, e de acordo com a especificidade do saber em função da particular complexidade da acção de ensinar, propõe-se um quadro de análise centrado num conjunto de geradores dessa especificidade do conhecimento docente (Roldão, 2008, pp.179-81; Roldão et al., 2009, p.144):

- *Natureza compósita*, visto que se trata de uma integração transformadora e não justaposta de vários tipos de conhecimentos, que se traduzem em acções. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros.
- *Capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação da sua acção. Tal exercício permanente da capacidade analítica opõe-se directamente ao agir docente rotineiro, ainda que este possa assentar em conhecimento técnico ou mesmo artístico, tantas vezes convocados para legitimar o saber docente no quotidiano.
- *Natureza mobilizadora e interrogativa*, pois trata-se de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da acção, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento. Mobilizar implica convocar de forma inteligente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. De igual modo, e em paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, quer da acção prática (mas não só dela, como induzem algumas leituras do senso comum diante do paradigma reflexivo), quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior. Como na construção do conhecimento científico formal, também aqui estas duas valências se configuram como essenciais ao desenvolvimento bem sucedido de uma acção socioprática tão complexa como ensinar.
- *Meta-análise*, porque tal conhecimento, compósito e questionador, terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistentes, requerendo uma postura de distanciamento e autocrítica implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que não pode prescindir dos contributos dos vários tipos de conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didáctico.
- *Comunicabilidade e circulação* que são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar. Será, talvez, esta a dimensão que mais afasta, na

realidade dominante das práticas actuais de ensino, os docentes da posse de um conhecimento profissional pleno, na medida em que a acentuação da representação da vertente prática do conhecimento docente tem sublinhado as componentes tácticas de conhecimento que, de facto, a integram. Porém, sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela meta-análise referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros.

De acordo com Montero (2001, pp.156-57), a partir da análise que faz sobre a evolução da construção do conhecimento no ensino e da sua recolocação no âmbito do “aprender a ensinar”, a autora coloca a hipótese de “conceptualizar a aprendizagem profissional desde uma perspectiva construtivista. Adoptar esta perspectiva supõe um esforço por articular as pontes entre os distintos tipos de conhecimentos presentes na actividade de ensino e a maneira de adquiri-los” (Quadro 7.01).

Quadro 7.01 – Conhecimentos e aprendizagem do ensino (Montero, 2001, p.157)

OS PROFESSORES APRENDEM A ENSINAR ...	
Como técnicos especialistas	Como práticos autónomos e reflexivos
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Conhecimento científico ▫ Conhecimento aplicado ▫ Conhecimento/domínio <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades • Destrezas 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Conhecimento na acção ▫ Reflexão na acção ▫ Reflexão sobre a acção
– Em centros de formação	– No exercício da prática docente

Como síntese desta terceira linha de reflexão acerca das origens do conhecimento profissional dos professores, Montero (2001, p.157) considera que a evolução da construção desse conhecimento pode representar-se em três momentos:

- Conhecimento profissional obtido do programa de investigação processo-produto sobre o ensino eficaz para orientar a actuação dos professores na sala de aula (conhecimento formal, proposicional).
- Conhecimento profissional obtido a partir da investigação sobre o que pensam e conhecem os professores, que se concretiza através das relações entre investigadores especializados e professores/práticos (conhecimento prático).
- Conhecimento profissional obtido pela investigação dos próprios professores de forma individual ou colaborativa (conhecimento prático).

Desta evolução sobre as origens do conhecimento profissional docente, dos estudos sobre o pensamento e conhecimento dos professores, no que diz respeito ao que conhecem e como conhecem, resulta, sobretudo, a emergência de alguns dos constructos mais referidos na literatura e utilizados a propósito dos programas de formação de professores que orientam os princípios das suas

intenções e práticas. Referimo-nos ao “*conhecimento prático*” e ao “*conhecimento didático do conteúdo*”, dois dos domínios específicos do conhecimento dos professores, que se congregam em torno de uma outra ideia com origem e/ou consequência numa dialéctica de influências recíprocas, que diz respeito às potencialidades da “*reflexividade*” na formação e à emergência de um “*profissional reflexivo*”.

Uma outra forma de perspectivar a análise do conhecimento profissional dos professores é aquela que nos apresentam Roldão et al. (2009, pp.142-43) quando se referem, de forma sintética e concisa, à sua natureza e complexidade, tendo em conta a emergência de duas linhas principais. Assim, referem as autoras,

[s]obre a natureza e complexidade deste saber se têm debruçado numerosos teóricos que configuram diversas leituras (Montero, 2005; Tardif, 2000). Destacam-se, neste conjunto de perspectivas, duas linhas preponderantes nas duas últimas décadas: a de Lee Shulman, adoptando uma *perspectiva analítica* do conhecimento docente (1987, 2004) através da clarificação das componentes que constituem esse saber: conhecimento do conteúdo ou disciplinar (subject knowledge matter), conhecimento pedagógico de conteúdo (pedagogical content matter) e conhecimento curricular (curricular knowledge); e a de Donald Schön (1987), que vem sendo central na valorização da prática como fonte de acção reflexiva pelo profissional, reflexão essa que origina a produção de saber, com base no conceito de reflexividade por ele teorizado, visão que sustenta as concepções que agrupamos sob a designação de *epistemologia da prática*.

1.3.2. O Conhecimento Prático

A relevância do entendimento sobre o processo de *construção do conhecimento* como uma *actividade prática*, sobre a qual somos capazes de problematizar e reflectir, válida tanto para o conhecimento profissional do professor, como para o conhecimento escolar do aluno, faz-nos recentrar a atenção na pertinência do isomorfismo pedagógico (Marcelo, 1999), no sentido em que aprendemos com os exemplos que nos são disponibilizados e que nos definem os caminhos dos conhecimentos que somos capazes de referenciar e deles retirar o melhor proveito, através da transferência desse conhecimento para situações análogas, em função de juízos que nos permitem avaliar as fontes utilizadas e os resultados obtidos.

É também interessante verificar a analogia que Montero (2001, p.134) faz entre aquilo que é a necessidade reclamada de investigação sobre a forma como as crianças aprendem – como meio de solucionar muitos dos problemas educativos – e o afincamento que se devia colocar na tentativa de conhecer, de igual modo, como os professores aprendem, como elemento central dos modelos de formação de professores, contribuindo para a melhoria da construção do conhecimento profissional.

Se é verdade que, como afirmou Novak há já algum tempo, muitos dos problemas educativos poderiam resolver-se melhor se pudessemos compreender de forma fundamental como aprendem as

crianças, não é menos certo que muitos problemas da formação dos professores poderiam resolver-se também melhor se compreendêssemos com maior profundidade como aprendem professores e professoras a ensinar. Isto é, a) que conhecimentos utilizam ao fazê-lo; b) quais os que necessitam; c) como os adquirem; d) quais as relações entre a sua teoria e a sua prática, entre o conhecimento e a acção, durante as fases da sua vida profissional; e) qual é o seu papel na aquisição desse conhecimento; f) qual é o papel dos investigadores e as suas relações com os professores neste processo.

Estamos, assim, em condições de referir que “a construção do conhecimento prático profissional, longe de ser um fenómeno isolado, abstracto, inerte e passivo, está, pelo contrário, imbuído de um carácter abrangente, complexo, dinâmico, prático e contextualizado, que se configura em relações e processos de reflexão-acção-investigação” (Alonso & Silva, 2005, p.48) entre “três tipos de conhecimento que poderão influenciar a construção pessoal do conhecimento profissional” (Alonso, 1998a, p.139), a saber (Figura 7.02): os conhecimentos académicos, as experiências quotidianas e as crenças e ideologias intrínsecas à condição humana, que se consubstanciam, de acordo com Porlán et al. (1996), em “fontes do conhecimento profissional”.

Só com contextos organizacionais e curriculares capazes de mobilizar estes conhecimentos, de forma integrada, é que podemos promover a construção do conhecimento profissional significativo e relevante, tendo em vista a formação de professores que encarem a sua intervenção como uma forma de resolução dos problemas com que se confrontam na sua prática profissional, nos diferentes âmbitos de desempenho em que esta se desenvolve. (Alonso & Silva, 2005, p.48)



Figura 7.02 – Construção do conhecimento profissional (Alonso & Silva, 2005, p.48)

O que está em causa aqui relaciona-se com a diferenciação do tipo de conhecimentos que os professores adquirem e as respectivas vias distintas seguidas do ponto vista de perspectivas epistemológicas e metodológicas que os fazem distinguir pela sua origem e natureza intrínseca. De

acordo com Montero (2001, pp.157-58), podemos aludir a dois tipos de conhecimento profissional:

- Um, denominado *formal* (CP/F), resulta de uma construção do conhecimento no ensino como algo externo aos professores, obtido por investigadores especializados, que lhes é proporcionado através do currículo da formação, inicial ou em exercício.
- O outro, considerado como *prático* (CP/P), construído a partir do resultado das experiências de ensino dos professores e da sua indagação acerca do mesmo, o que o torna, como tal, num conhecimento prático, muitas vezes identificado como pessoal, situado, local, relacional, tácito e de ofício.

Na linha de pensamento de Montero (2001, p.158), o *conhecimento formal* assume uma expressão na forma de proposições, sejam elas regras, princípios ou máximas, que assumem o papel de prescrições para orientar as intervenções dos professores. Quanto ao conhecimento prático, este assume uma diversidade de formas sob o signo de metáforas, imagens, ritmos, princípios práticos, regras, etc., formas estas utilizadas como oportunidades de identificação de um conhecimento que se revela na e pela acção dos professores. Desta forma, refere Montero, “sem dúvida, o acesso a uma maior consciência dos professores do seu próprio conhecimento profissional implica oportunidades de melhoria profissional e melhoria da prática”.

Deste modo, a mesma autora considera que existe uma perspectiva de revalorização da prática e dos práticos ao ponderar a contribuição destes na construção do conhecimento do ensino, considerando-o como uma actividade intelectual. Assim, dá como certo

que, hoje em dia, poucas dúvidas assumimos já sobre o facto de que o interesse pela indagação do conhecimento prático dos professores é fruto da convergência de perspectivas epistemológicas naturalistas, de metodologias preferencialmente qualitativas e de perspectivas cognitivas construtivistas. E existe um consenso bastante generalizado acerca da circunstância de que é fruto também do reconhecimento do saber profissional dos professores. Passa-se do saber dos investigadores ou dos teóricos (ambos externos ao mundo do ensino, ainda que o tenham como objecto da sua análise) ao saber dos práticos competentes; dos modelos conceptuais e de investigação provenientes das ciências sociais a propostas de modelos surgidos do próprio campo do ensino; da utilização de conceitos importados e difícil busca a conceitos orientadores proporcionados pelo pensamento dos professores sobre a sua acção. (Montero, 2001, p.158)

Ser professor, enquanto profissão e como acto social, cultural e cientificamente específico, é referenciado, de acordo com Sá-Chaves (2000b, p.46), com uma *praxis* que o define no sentido do desenvolvimento de uma acção informada por valores e dirigida de forma intencional para determinados fins, no âmbito da sua função educativa, orientados para o que pode considerar-se de um *bem comum*. Como suporte desta *praxis*, encontramos um saber profissional próprio que integra uma multiplicidade de dimensões, as quais, devidamente articuladas, configuram o conhecimento profissional do professor (Porlán & Rivero, 1998; Sá-Chaves, 2000b; Montero, 2001; Roldão, 2008;

Roldão et al., 2009; Goodson, 2008; entre outros). Aludimos aqui ao conhecimento construído essencialmente a partir do resultado das experiências de ensino dos professores e da sua indagação acerca do mesmo, ou seja, nos contextos da prática, configurando-se, assim, como um *conhecimento praxeológico* (Montero, 2001).

Partindo do pressuposto de que consideramos a construção do conhecimento profissional uma acção reflexiva eminentemente prática, na e sobre a prática, de acordo com Montero (2001, pp.161-74), são vários os autores que perspectivam abordagens e contribuem para informar o conteúdo deste conhecimento. Ainda que nestes estudos haja várias tendências e contributos diferenciados sobre o conhecimento prático, assim como sejam utilizados fundamentos teóricos e metodológicos distintos, todos “perseguem compreender melhor o conhecimento que os professores geram com o seu trabalho e a forma como o interpretam” (p.162).

Assim, aquando da emergência da investigação sobre o conhecimento profissional dos professores, de acordo com Montero (2001, pp.161-62), tanto Carter (1990) como Fenstermacher (1994) sistematizam a investigação produzida e apontam correntes de pensamento sobre a mesma, de onde se evidencia, conforme os posicionamentos destes autores, as perspectivas *pessoal* e *ecológica* do estudo do conhecimento profissional (ou mesmo uma outra que conjuga estas duas visões), bem assim como a *epistemologia da prática*:

- Carter distingue, numa primeira corrente, a investigação sobre o *conhecimento prático pessoal* – com a valorização do *pessoal e idiossincrático* – na qual engloba, entre outros, os contributos de Elbaz (1983), Connelly e Clandinin (1985) e Clandinin e Connelly (1988), bem como aqueles que seguem as propostas de Schön (1983, 1987).
- Numa segunda corrente, a autora refere-se a investigadores cujos interesses se centram no *estudo ecológico da aula* – com ênfase nas *situações* e no *conhecimento que as mesmas configuram* – nos quais ela própria se revê, assim como Doyle (1990).
- Fenstermacher (1994) faz também a distinção de duas correntes na investigação sobre o conhecimento prático. O autor difere da tipologia de Carter ao referir-se a uma primeira corrente baseada nas perspectivas de Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1985), fazendo sobressair a lógica do *conhecimento prático pessoal*, mas à qual associa também, nesta vertente da investigação do conhecimento profissional, as preocupações com o *estudo ecológico da aula*.
- Neste sentido, a segunda corrente proposta por Fenstermacher (1994) baseia-se e faz sobressair os trabalhos de Schön com a sua *epistemologia da prática*, onde se destacam os conceitos de *conhecimento e reflexão na e sobre a acção*.

Aquilo que nos interessa valorizar, de momento, nos estudos sobre o conhecimento profissional

prático, relaciona-se com as diferentes dimensões ou componentes deste conhecimento que configuram e dão sustento à intervenção do professor. Trata-se de um esforço que vários autores concretizaram, através da elaboração de diversas propostas, sendo que todas se referem a aspectos comuns que procuramos sucintamente caracterizar.

Marcelo (1999, pp.84 e segs.) elabora uma síntese de vários autores e identifica níveis e componentes do conhecimento profissional, a saber: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento do contexto. A este tipo de conhecimentos a trabalhar na formação inicial, Marcelo refere que, perante as exigências actuais das sociedades pós-modernas, torna-se fundamental acrescentar uma componente formativa que se relacione com conhecimentos, competências e atitudes face à diversidade cultural, que se entrecruza de uma forma mais ou menos explícita com as outras componentes do conhecimento profissional.

Uma das primeiras tipologias que se conhece quanto ao conhecimento profissional do professor foi proposta por Yinger (1986, cit. por Marcelo, 1999, p.85) e refere-se a cinco dimensões: o conhecimento da técnica, do conteúdo, da situação e do contexto, dos alunos e de outros participantes que podem contribuir para o processo educativo. Por seu lado, Calderhead (1987, 1988) menciona também cinco componentes: conhecimento de si mesmo, do conteúdo, dos alunos, do currículo e dos métodos de ensino. O autor refere que o conhecimento obtido durante a formação pelos formandos em cada uma das componentes identificadas não se relaciona de forma automática com a prática. Para que este conhecimento possa informar a prática, tornando-o num *conhecimento profissional prático*, necessita de ser conjugado com a utilização de estratégias capazes de invocar esse conhecimento para a resolução dos problemas da prática. Calderhead (1987, 1988) reconhece nessas estratégias o valor de um processo metacognitivo, no sentido em que faz a ponte entre o conhecimento das componentes profissionais e a mobilização do mesmo para a prática profissional.

Das várias referências que foram surgindo sobre as dimensões do conhecimento profissional, aquela que mais chamou a atenção refere-se à proposta de Shulman (1986, 1987, 1993)¹⁰. O autor propõe sete componentes sobre o conhecimento profissional, onde, numa fase inicial, destacamos duas: conhecimento do conteúdo ou disciplinar (subject knowledge matter), conhecimento pedagógico de conteúdo (pedagogical content matter ou pedagogical content knowledge, PCK). Para os professores serem bem sucedidos, refere Shulman (1986, p.09), devem enfrentar dois aspectos do conhecimento

¹⁰ Entre as publicações de Shulman existem três artigos que se destacam a propósito da temática em discussão e que nos servem também de orientação: “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching” (1986), “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform” (1987) e “Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conception of Teaching” (1993). Entretanto, estes e outros escritos de Shulman foram republicados num livro intitulado “The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach” (2004).

de forma simultânea: o conteúdo específico propriamente dito a ser ensinado e os aspectos pertinentes desse conteúdo que permitam torná-lo susceptível de ser aprendido de forma significativa. No coração do *conteúdo pedagógico* encontra-se a estrutura com a qual o *conteúdo disciplinar* é transformado com potencial para ser ensinado. A aprendizagem sucede quando o professor, ao interpretar o conteúdo, encontra diferentes formas de o representar e torná-lo acessível aos alunos. Trata-se, basicamente, daquilo que se consagrou na literatura especializada como o papel das “didáticas específicas” na “construção do conhecimento profissional” (Ponte, 1999).

As propostas iniciais de Shulman (1986, 1987), para além das dimensões do *conhecimento do conteúdo* e do *conhecimento pedagógico do conteúdo* – na prática, aquelas que marcam o seu trabalho e onde o autor desenvolve o seu teor com maior acuidade –, evidenciam também outros tipos de conhecimentos profissionais. Desde logo, o conhecimento curricular (curricular knowledge), o qual se refere ao currículo escolar dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente ao nível do conhecimento da articulação e integração dos conteúdos que dele fazem parte, que se consubstanciam em processos de desenvolvimento curricular. Podemos ainda referir outras dimensões complementares, sugeridas por Shulman (1986, 1987), inerentes ao conhecimento profissional, com as quais se pretende fundamentar as práticas dos professores: conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos de acção; e, por fim, conhecimento das finalidades ou propósitos educativos, dos seus valores e significados históricos e filosóficos.

Uma autora que soube interpretar de forma superior as propostas de Shulman foi Grossman (1990, 1994, 1995). Numa proposta inicial, assinala quatro dimensões do conhecimento profissional: do conteúdo, pedagógico geral, didático do conteúdo e do contexto. Em trabalhos posteriores (1994, pp.6117-18, 1995, pp.20-24), torna a sua proposta mais abrangente e próxima das percepções evidenciadas por Shulman, as quais passamos a descrever de forma sucinta, pois são estas que nos orientam no estudo empírico:

- *Conhecimento do conteúdo*. Contempla as duas dimensões referidas por Shulman quanto ao conhecimento do conteúdo – o conhecimento do conteúdo propriamente dito e, de forma explícita, o conteúdo didático do mesmo, como elemento central e diferenciador da profissão docente, por ser exclusiva dos professores e, por isso, elemento fulcral para os programas de formação dos professores.
- *Conhecimento dos alunos e da aprendizagem*. Nesta dimensão está incluído o conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento da criança, nas suas dimensões cognitiva, moral, social e psicomotora; inclui ainda o conhecimento sobre as teorias da aprendizagem; considera-se também a teoria e prática da motivação; o estudo de factores relacionados com a diversidade cultural, étnica, socioeconómica e de género existente entre os alunos.

- *Conhecimento pedagógico geral.* Refere-se ao conhecimento da organização e gestão da sala de aula, em diferentes dimensões como o espaço, o tempo, os recursos pedagógicos, as diferentes pautas de interacção pedagógica, a gestão do clima afectivo-emocional, etc.; considera-se ainda o conhecimento de diferentes perspectivas metodológicas de ensino.
- *Conhecimento do currículo.* Trata-se do conhecimento sobre a teoria e o desenvolvimento curricular, bem como sobre os princípios orientadores e a organização do currículo escolar numa perspectiva global do sistema educativo e com especial acuidade nos níveis e intervenção dos professores.
- *Conhecimento do contexto.* Inclui o conhecimento das múltiplas situações e contextos de desenvolvimento do trabalho profissional, nomeadamente ao nível da definição política e da orientação educacional nacional, ao nível das instâncias de decisão da gestão curricular e pedagógica da escola e da sala de aula. O conhecimento do contexto inclui também a aproximação e interacção dos professores com as comunidades locais e ainda o conhecimento do ambiente e da estruturação familiar dos alunos. A ideia de contexto educativo pode também incluir conhecimentos sobre os fundamentos culturais, históricos e filosóficos da educação em geral ou de um determinado país.
- *Conhecimento de si próprio.* É um conhecimento de auto-regulação que ajuda os professores a inteirarem-se da sua função, das suas competências profissionais, incluindo pontos fortes e fraquezas. São conhecimentos relativos aos valores, disposições, fortalezas e debilidades, orientações que dizem respeito à filosofia educativa, aos objectivos enquanto professores e às metas a alcançar para os alunos, bem como quanto aos propósitos do ensino¹¹.

Para Montero (2001, p.175), das considerações apresentadas por Grossman acerca da tipologia do conhecimento profissional, vale a pena destacar dois comentários, aos quais acrescenta uma outra consideração a reter.

Num primeiro considera que a apresentação separada dos diferentes domínios deve entender-se como um recurso analítico já que na prática estão estreitamente inter-relacionados; no segundo refere-se à importância de todos eles para a actividade profissional dos professores, se bem que reconhece a desigual atenção prestada a cada um dos mesmos pela investigação que se concentrou principalmente no conhecimento do conteúdo, pedagógico geral e de si próprio. Estranha-se, por exemplo, o escasso interesse por conhecer o que os professores conhecem sobre a aprendizagem quando esta é uma área amplamente investigada pela psicologia da educação.

1.3.3. *Entre o Conhecimento do Conteúdo e o seu Conhecimento Didáctico*

A ideia central que Shulman (1986, 1987) despoletou com a diferenciação entre o conhecimento de conteúdo e o seu conhecimento didáctico relaciona-se com um aforismo, entretanto, repetido vezes sem conta, mas que traduz, na essência, a condição exclusiva de ser professor, tantas

¹¹ De acordo com Sá-Chaves (2000b, p.47), trata-se de uma dimensão metacognitiva e metareflexiva, com a qual se pressupõe a possibilidade de o professor identificar, conhecer e dominar de forma consciente as múltiplas dimensões em jogo no acto pedagógico e de ele próprio se incluir como uma das variáveis fundamentais desse processo, o que o leva a tomar consciência das possibilidades do seu próprio desenvolvimento profissional.

vezes questionada e empobrecida por desconhecimento e desrespeito desta condição: ‘para se ser um bom professor de «Matemática» não basta saber muito de «Matemática»’ (substitua-se a Matemática por uma outra qualquer área de conhecimento e o âmago da afirmação mantém-se intacto).

É neste sentido que o trabalho desenvolvido por Shulman veio demonstrar que, sendo o conhecimento do conteúdo uma condição fundamental para o processo educativo, não é em si suficiente para garantir que o professor (põe mesmo em causa a sua condição) seja capaz de ensinar de forma a que os alunos tenham possibilidade de aprender. A sua condição essencial retrata-se na capacidade de criar as circunstâncias do ponto de vista da preparação pedagógica do conteúdo para que haja, por parte do aluno, a predisposição necessária e, sobretudo, a mobilização dos elementos intrínsecos da sua estrutura de conhecimento com potencial para se relacionarem com aquela que é proposta por parte do professor, e lhe acrescenta algo de suplementar ou de novo, levando-o a concretizar uma aprendizagem plena de significado e de valor acrescentado à sua estrutura prévia de conhecimentos.

Conforme refere Shulman (1987, p.15), a componente do “conhecimento didáctico do conteúdo” refere-se à intersecção entre conteúdo e pedagogia e supõe “a capacidade do professor transformar o conhecimento do conteúdo que o mesmo possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos alunos em habilidade e bagagem”. É isto, refere o autor, que é exclusivo do professor e o diferencia dos demais, por muito especialistas que sejam em determinado conteúdo. Conforme alude Sá-Chaves (2000b, p.66), esta capacidade de transformação de um conteúdo científico numa sequência pedagógica que permita ao aluno a sua compreensão remete-nos para o desenvolvimento de

uma competência reflexiva que, articulando ciência e pedagogia, permite tornar cada conteúdo compreensível, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as dimensões do conhecimento profissional, enquanto variáveis decisivas na relação do processo de ensino-aprendizagem.

Depois do impacto dos dois primeiros textos de Shulman (1986, 1987) relativos às propostas sobre as dimensões do conhecimento profissional, com especial relevo para o *conhecimento do conteúdo* e o *conhecimento didáctico do conteúdo*, o autor, num artigo de 1993, conforme refere Montero (2001, p.183), “confessa ter contribuído para alguma confusão com a sua defesa da importância do conhecimento didáctico do conteúdo por não ter conseguido distinguir com clareza os três aspectos incluídos nesta noção, os três estreitamente relacionados”, os quais apresentamos aqui, a partir da síntese proporcionada pela referida autora, ao discutir a contribuição de Shulman para o *conhecimento profissional prático*:

- *Uma forma de compreensão* que os professores possuem (ou deveriam possuir) e que distingue o seu pensamento e raciocínio dos meros especialistas de uma área do saber. Este conhecimento é um exemplo da “sabedoria dos práticos”.
- Forma parte do *conhecimento essencial para o ensino* (“knowledge base”), constituído por um corpo de conhecimentos, habilidades e disposições que caracterizam o ensino como uma profissão e que inclui tanto aspectos próprios da racionalidade técnica quanto capacidades de juízo, improvisação e intuição próprias da racionalidade prática. (Shulman, 1993, cit. por Montero, 2001, p.183)
- *Um processo de raciocínio e acção pedagógica* através do qual os professores aplicam a sua compreensão ao problema de ensinar algo num determinado contexto, fazem os seus planos de forma rigorosa e corrigem-nos espontaneamente, bem como improvisam quando emergem, inevitavelmente, aqueles momentos imprevisíveis próprios do ensino, por meio dos quais desenvolvem novas compreensões, intuições e disposições (identificados como um *processo de reflexão na acção*).

Os textos Shulman podem ajudar-nos a traçar um itinerário que se consubstancia num *modelo de raciocínio e acção pedagógica* (Quadro 7.02) que nos leva a percorrer este caminho, próprio do professor, entre o domínio e compreensão do conteúdo e a sua transformação pedagógico-didáctica, numa sequência lógica que permita ao aluno a plena aprendizagem do conteúdo em causa. De acordo com Shulman (1986, 1987, 1993), o conhecimento profissional do professor advém de um conjunto de actividades próprias do processo de ensino-aprendizagem, as quais o autor identificou numa espiral de compreensão, transformação, instrução (acção), avaliação e reflexão e nova compreensão, num modelo cíclico e dialéctico, que faz evidência da complexidade da actividade profissional do ensino.

Tomemos por referência o Quadro 7.02, assim como autores que, a seu tempo, se dedicaram ao estudo do conhecimento profissional, com incidência nos contributos de Shulman (Pacheco, 1995b; Sá-Chaves, 2000b; Montero, 2001; entre outros), bem como nas próprias indagações do autor para descrever brevemente a proposta deste “modelo de raciocínio e acção pedagógica”:

- *Compreensão*. Ponto de partida do processo, requer a *compreensão crítica*, por parte do professor, dos conteúdos a mobilizar, uma vez que dificilmente os alunos podem aprender aquilo que o professor não compreende previamente. Trata-se de uma compreensão a partir de perspectivas múltiplas que ajudam a aprofundar e diversificar o conhecimento sobre o conteúdo, assim como de uma compreensão que coloca em relevo os modos de relacionamento com outros conteúdos, tanto no contexto da mesma área do saber como no de outras áreas disciplinares. O conceito de compreensão, aqui, pode ser ainda mais abrangente se aludirmos ao conhecimento dos alunos e das suas características, assim como ao contexto educativo ou mesmo aos propósitos educativos, tudo no sentido de melhor informar o professor acerca do conteúdo a trabalhar e o modo de o concretizar num determinado contexto.
- *Transformação*. Devidamente compreendidos, os conteúdos necessitam de ser *transformados* pelo

professor, de modo a serem apreendidos por parte dos alunos, situação que compreende quatro momentos: 1) *preparação* dos conteúdos (interpretação e análise crítica de textos, estruturação e segmentação, desenvolvimento de um relatório curricular) e clarificação dos seus propósitos; 2) *representação* de ideias-chave ou de um relatório de representações desses conteúdos, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações explicações, etc.; 3) *selecção* tanto de recursos e metodologias de ensino considerados adequados aos conteúdos e às suas finalidades educativas, como de formas de organização e gestão desses conteúdos; 4) adaptação do processo às características dos alunos, reconhecendo, entre muitos outros aspectos relacionados com a individualização do ensino, as suas concepções (preconcepções, concepções erróneas, ...), as dificuldades, a linguagem, a cultura, a idade e o género, as motivações, a classe social, os interesses, a atenção, o auto-conceito, etc. O processo de transformação resulta num plano de intervenção cuja finalidade se centra na função de orientar o ensino, a próxima actividade identificada por Shulman.

Quadro 7.02 — Modelo de raciocínio e acção pedagógica (Montero, 2001, pp.188-89) a partir de referências de Shulman (1987, 1993)

ACTIVIDADES INERENTES AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ...			
▫ COMPREENSÃO:	Dos propósitos, estrutura do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.		
▫ TRANSFORMAÇÃO: Preparação: Interpretação crítica e análise de textos, estruturação e segmentação, desenvolvimento de relatório curricular e clarificação de propósitos	Representação: Utilização de um relatório de representações que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim sucessivamente.	Seleção: Eleição de entre um relatório instrutivo que inclui modos de ensino, organização, gestão, e disposição.	Adaptação e individualização às características dos alunos: Consideração das suas concepções, pré-concepções, concepções erróneas, dificuldades, linguagem, cultura, motivações, classe social, género, idade, capacidade, aptidão, interesses, auto-conceito e atenção.
▫ INSTRUÇÃO:	Gestão, apresentações, interacções, trabalho de grupo, disciplina, humor, fazer perguntas, bem como outros aspectos de um ensino activo, por descoberta e indagação, e as formas observáveis do ensino na sala de aula.		
▫ AVALIAÇÃO:	Verificação da compreensão dos alunos durante o ensino interactivo. Comprovação da compreensão dos alunos ao finalizar a aula ou as unidades curriculares. Auto-avaliação e modificações.		
▫ REFLEXÃO:	Revisão, reconstrução, analisando criticamente a actuação do professor e o rendimento dos próprios alunos e fundamentando as explicações na evidência.		
▫ NOVAS COMPREENSÕES:	Dos propósitos, conteúdo, alunos, ensino e de si mesmo [professor]. Consolidação novas compreensões e aprendizagens da experiência.		

- *Instrução*¹². Esta é a fase mais visível das actividades dos professores, uma vez que se relaciona com a interacção com os alunos, muitas vezes reconhecida, de forma redutora, como a actividade docente, sem que se lhe reconheça outras tarefas, ainda que subsidiárias desta, o que não é, de todo, o nosso

¹² O termo em inglês é “instruction”, que também poderia ser traduzido, e acontece com frequência, pelo termo “ensino”. Contudo, em função do conceito mais ou menos abrangente que podemos ter sobre “ensino”, ou seja, como algo que envolve todas as fases descritas ou apenas relativa à fase aqui invocada, consideramos preferível manter o conceito de “instrução” como a segunda das três fases identificadas por Jackson (1996) sobre o ensino – pré-activa, interactiva e pós-activa).

entendimento. É, por isso, a acção observável que resulta das interacções do professor com os seus alunos no momento em que se concretiza o processo de ensino-aprendizagem, normalmente no contexto de sala de aula, para o qual o professor teve que se preparar do ponto de vista da compressão e transformação do conteúdo – fase pré-activa, do ensino –, o qual faz a mediação das interacções entre os intervenientes deste processo – fase interactiva do ensino, na linguagem de Jackson (1996).

- *Avaliação*. Durante a fase de instrução, como processo simultâneo, estamos perante uma *avaliação* formativa, que ocorre através da comunicação e de um discurso dialógico, no sentido de verificar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos que vão sendo objecto de sistematização ou em momentos coincidentes com a finalização de uma aula ou unidade curricular/didáctica. A acção de avaliação pode prolongar-se para lá da instrução, mas assume um carácter de averiguação da adequação do processo e da actuação do professor, que nos remete para a fase seguinte de reflexão.
- *Reflexão*. Numa fase pós-activa, ou seja, posterior à acção ou intervenção do professor, surge a reflexão como um processo de revisão, de análise crítica retrospectiva da própria actuação do professor e do desempenho ou resultados dos alunos.
- *Novas compreensões*. Do processo anterior de reflexão emerge uma *nova compreensão* dos propósitos educativos, dos conteúdos, dos alunos e do próprio professor; consolidam-se novas aprendizagens e iluminam-se novas compreensões a partir da própria experiência.

Num momento mais recente relativo ao questionamento sobre os conteúdos do desenvolvimento profissional, Marcelo (2009a, p.18) equaciona o assunto da seguinte forma:

Sobre o que versa o desenvolvimento profissional docente? Quais são as suas matérias e conteúdos? Esta é uma pergunta incontornável quando abordamos a temática do desenvolvimento profissional docente. E, basicamente, esta pergunta leva a que coloquemos outras: o que é que os professores conhecem e o que é que devem conhecer? Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional? Como é que este conhecimento se adquire?

Com isto, pretendemos fazer sobressair duas ideias: a primeira relaciona-se com o facto de que, embora tratados em momentos diferentes, o desenvolvimento profissional não está nem é indissociável da construção do conhecimento profissional; depois, este mesmo conhecimento profissional, que viveu (e ainda vive) muito das propostas de Shulman (1986, 1987, 1993) e da sistematização de Grossman (1990, 1994, 1995), tem sofrido evoluções complementares, sem que o mérito e pertinência desses estudos efectuados tenham perdido brilho e actualidade.

Cochran-Smith e Lytle (1999), num artigo intitulado “The Teacher Research Movement: A Decade Later”, referem-se ao conhecimento para o *ensino* tendo em consideração a origem, o processo e o papel dos professores na produção do mesmo, distinguindo três tipologias de conhecimento:

- *Conhecimento para a prática.* Nesta tipologia, o conhecimento tem como função organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, metodologias), remetendo, de forma mais ou menos explícita, para uma prática mais eficaz. É um conhecimento formal com origem em especialistas universitários, pelo que o ensino resume-se essencialmente à aplicação às situações práticas.
- *Conhecimento na prática.* O conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam perante situações concretas, pelo que a sua aquisição está relacionada com a sua experiência e deliberação. O conhecimento do professor está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática, o que corrobora a ideia de que o ensino é uma actividade contextualizada, espontânea, marcada pela incerteza e construída como resposta às vivências e problemas do quotidiano escolar que são, em si, diversos e imprevisíveis.
- *Conhecimento da prática.* É uma tipologia de conhecimento próxima da tendência que considera o *professor como investigador*. Não faz sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, sendo que o conhecimento resulta de uma acção colaborativa no seio de comunidades locais em torno do desenvolvimento de projectos de inovação e formação.

Finalmente, de acordo com Marcelo, a compreensão do conhecimento dos professores continua muito influenciada pelos contributos de Grossman. A partir destes, Morine-Dersheimer e Kent (2003, cits. por Marcelo, 2009a, p.19) incorporam algumas das indicações de investigações posteriores, incluindo os elementos presentes na Figura 7.03. Das referências realizadas às dimensões previstas por Morine-Dersheimer e Kent, Marcelo atribui especial atenção ao conhecimento pedagógico.

Destaca-se a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didácticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc.

Por fim, assume-se com esta proposta o conhecimento didáctico do conteúdo como um dos elementos essenciais do saber do professor. Segundo Marcelo (2009a, p.19), “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didáctico necessário para o fazer”. Refere ainda o autor que se tem assistido, nos últimos anos, a trabalhos que pretendem clarificar quais são os elementos deste tipo de conhecimento profissional de ensino. Culmina referindo que, “como linha de investigação, o conhecimento didáctico do conteúdo representa a confluência de esforços de investigadores do ramo da didáctica com investigadores de matérias específicas preocupados com a formação de professores”.

1.4. Competências Docentes: Perfil Profissional

A razão essencial de instituir um perfil profissional do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências que o professor deve revelar para “garantir a todos uma boa educação” (Escudero, 2006, p.29). Assim, falar de uma boa educação como um bem social que é necessário garantir a todos, sem exceção, coloca os professores perante um espaço partilhado de responsabilidades com outros agentes educativos e forças sociais.

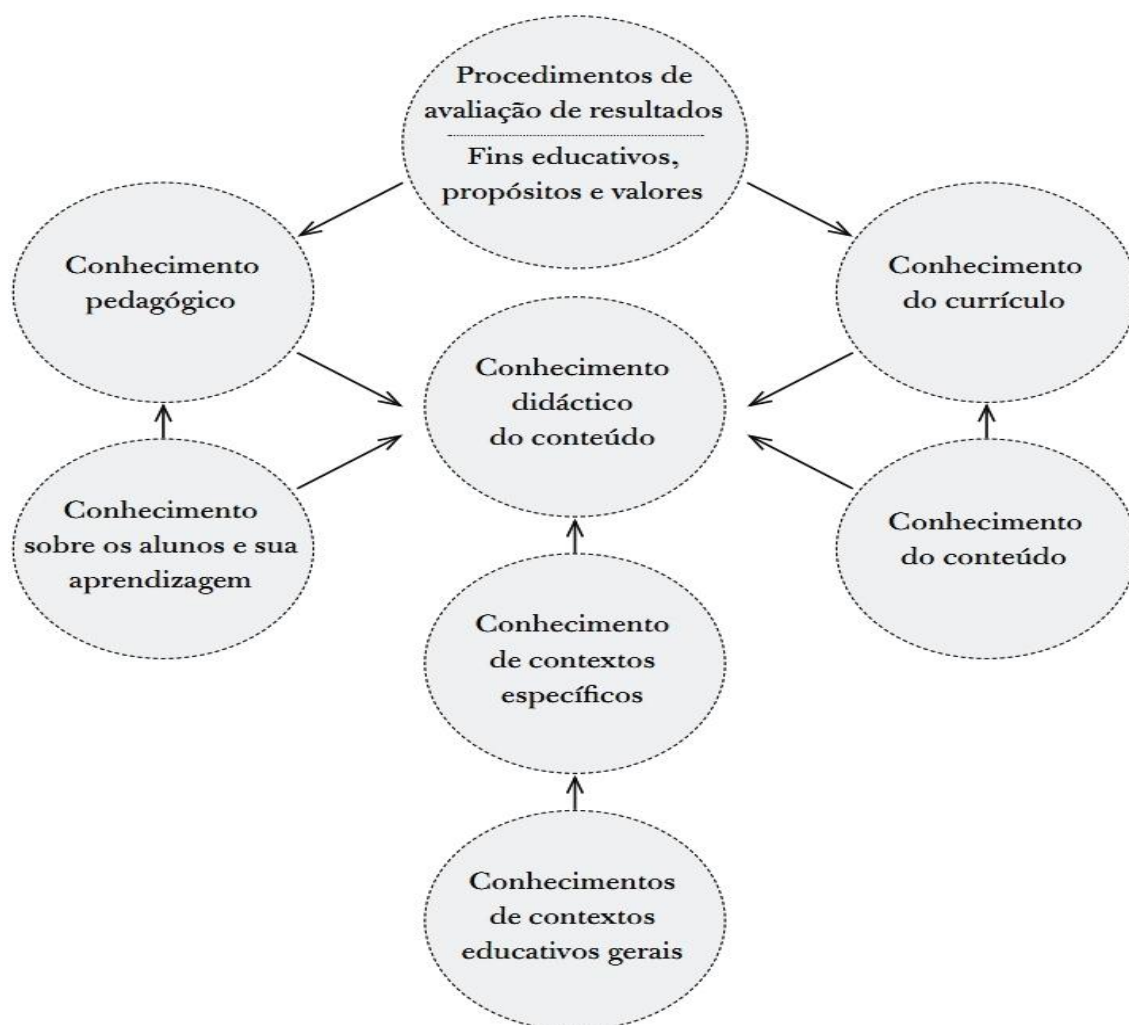


Figura 7.03 — Categorias que contribuem para o Conhecimento Didático do Conteúdo (Morine-Dershimer & Kent, 2003, cits. por Marcelo, 2009a, p.18).

Melhor do que definir o professor, Benedito e Imbernón (2000) defendem que é necessário, antes, caracterizá-lo tendo por base algumas qualidades globais que os ditos bons professores devem possuir, para além de outras características mais específicas a que a especialização conduz, de acordo com os diferentes níveis de ensino. Os autores referem que uma análise mais detalhada da actividade docente revela que qualquer experiência de ensino e aprendizagem é de natureza complexa, envolve diversos aspectos que lidam com áreas de conhecimento tão diversas como a sociologia, a psicologia,

a epistemologia, a biologia, para além de outras mais comumente identificáveis com a função de professor, como a pedagogia e a didáctica, o conhecimento curricular. O professor interactiva num cenário psico-social dinâmico, caracterizado pela múltipla influência de diversos factores e condições, tanto internos como externos à sala de aula e à própria escola.

1.4.1. Conceito de Competência Profissional

Sabemos que a noção de competência é complexa e é associada a um conjunto de outros conceitos e problemáticas. Já a tratámos neste trabalho do ponto de vista da aprendizagem das crianças em idade escolar. As competências são perspectivadas como um processo dinâmico e evolutivo, cuja clarificação do seu significado faz-se a partir da importação de outros contextos para a própria educação, assumindo aqui uma complexidade e relevância próprias. É associada à emergência do paradigma actual da pós-modernidade, como uma nova forma de entender a educação, a formação profissional e o mundo do trabalho, uma tentativa de responder às limitações de uma sociedade em convulsão e sem se rever em padrões e dinâmicas de comportamento fortemente comprometidos com perspectivas acríticas, lineares, positivistas e burocráticas (Perrenoud, 2000a,b, 2001a).

Assim, genericamente, competência deriva do termo em latim, *competentia*, que se refere à capacidade para resolver situações e decidir em conformidade através dos conhecimentos que se possui. Nesse sentido, Perrenoud (2000a) define competência como a possibilidade de resolver problemas com pertinência e eficácia, mobilizando de forma integrada um leque variado de recursos cognitivos, constituídos por saberes, capacidades, informações.

Num outro texto, Perrenoud (2000b, pp.15-16) considera que a competência constrói-se a partir de três elementos complementares: os contextos que propiciam as situações, os recursos necessários para utilizar nessas situações, e, por fim, a “natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real”. A competência assim definida necessita de ser operacionalizada, pois apenas se consegue fazer inferências sobre a mesma no contexto das práticas. Nas palavras do autor,

o reconhecimento de uma competência passa não só pela identificação das situações que é preciso gerir, dos problemas a resolver, das decisões a tomar, mas também pela explicação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das necessárias orientações éticas. Actualmente, define-se a competência como a atitude para enfrentar eficazmente uma família de situações análogas, mobilizando a consciência e, de igual forma rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, competências específicas, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud, 2001b, p.509)

No discurso sobre as competências profissionais, segundo Cano (2005, p.17), encontra-se uma

dupla dimensão: uma mais técnica ou restrita e outra mais ampla (Quadro 7.03). A visão restrita corresponde aos programas de formação de professores baseados nos modelos “Competence Based Teacher Education” (CBTE), modelo tradicional de formação baseado em competências. É considerada uma formação técnica, que surgiu nos anos setenta do século passado, sustentada nas ideias do micro-ensino, a qual se define como um modelo em que o professor se prepara (treino) adquirindo as competências estruturadas e previamente assinaladas de forma clara. É aquilo que é expectável que os professores devem conhecer, fazer e alcançar na sua formação inicial e ao longo da sua formação permanente, tendo em vista a sua aplicação junto dos alunos.

Quadro 7.03 — Dupla visão do carácter das competências profissionais (Cano, 2005, p.17)

	Visão Técnica/Restrita	Visão Ampla
COMPETÊNCIA EQUIPARÁVEL A...	Técnica, procedimento determinado.	Conjunto de saberes aplicados de forma sequenciada e contextualizada.
PROFISSIONAL	Técnico que aplica.	Reflexivo que analisa e decide.
FORMAÇÃO	Através do treino, da repetição.	Para facilitar a reflexão sobre a prática.
CARACTERÍSTICAS	Competências técnicas e circunscritas ao âmbito disciplinar.	Competências amplas, transversais...

A visão ampla da formação (Perrenoud, 2000b, 2001a, 2002) relaciona o desenvolvimento de competências com uma perspectiva prática e reflexiva da actividade docente, considerando o desenvolvimento profissional na lógica de um paradigma integrador e aberto que se centra na reflexão e na acção. Na medida em que nos referimos a competências profissionais, onde se enquadram as competências docentes, Le Boterf (1997, 2003, 2004, 2005) considera-as como um saber gerir uma situação profissional complexa, uma disposição para agir de forma pertinente em relação a uma determinada situação específica. Tal como afirmam Perrenoud e Le Boterf, também Cano (2005, p.21) refere que, com frequência, “o que denominamos de competências são antes habilidades, capacidades, enquanto que a competência apenas se revela quando, na prática, se se a possui, mobilizam-se diferentes recursos e conhecimentos e faz-se frente a uma situação problemática”.

Cano (2005, pp.22 e segs.) descreve as características centrais das competências desta forma:

- a) *Natureza teórico-prática.* Por um lado, requerem saberes técnicos e académicos mas, por outro lado, são compreensíveis a partir da acção num determinado trabalho ou contexto, pelo que “exercitar uma competência implica tanto o desenvolvimento de operações mentais como a realização de acções”;
- b) *Natureza aplicativa.* Algo fulcral na competência é a sua capacidade de aplicação e transferência, é saber mobilizar os recursos necessários (conhecimentos, capacidades, ...), combiná-los e transferi-los em situações complexas e tendo em vista uma determinada finalidade;

- c) *Natureza contextualizada*. A mobilização de competências ganha significado em cada situação, sendo cada uma delas diferente, embora possam ser operacionalizadas por analogia com outras situações já conhecidas, ou seja, “a competência refere-se a um saber-fazer flexível que se leva a cabo em contextos diversos, incluindo situações distintas daquelas em que foram aprendidas”;
- d) *Natureza reconstrutiva*. As competências não se adquirem numa etapa de formação inicial e aplicam-se sem mais, mas antes criam-se e recriam-se de forma continuada na prática profissional, pelo que “adquirem sentido em relação com a inovação permanente”;
- e) *Natureza combinatória*. Os conhecimentos, os procedimentos, as atitudes, assim como as capacidades pessoais, devem combinar-se e complementar-se para que, de facto, se esteja perante uma competência;
- f) *Natureza interactiva*. A aquisição de competências não se pode entender de forma individualizada, mas antes em interacção com os outros e com o contexto envolvente.

Como referimos, Le Boterf (2004, p.121) caracteriza o profissional como aquele que sabe administrar e gerir uma situação complexa. Isso implica: a) saber actuar e reagir com pertinência (ir para lá do prescrito, eleger uma prioridade, encadear acções segundo uma finalidade, ...); b) saber ajustar os recursos e mobilizá-los num determinado contexto (construir competências a partir de recursos, tirar partido dos recursos próprios e dos recursos do contexto); c) saber transferir (memorizar múltiplas situações e soluções tipo, perspectivar as decisões e conseqüentes acções; reconhecer indicadores no contexto e saber interpretá-los, ...); d) saber aprender e aprender a aprender (retirar ilações da sua experiência, transformar a acção em experiência, descrever os processos de resolução de problemas, ...); e) saber comprometer-se (utilizar a sua subjectividade, correr riscos, empreender com ética profissional, ...).

Sabemos também que a própria noção de competência profissional é algo que evolui à medida das novas exigências e transformações económicas e socioculturais. Na perspectiva de Raposo (2001), revelar competências estritamente relacionadas com os níveis técnicos e executivos, hoje em dia, não é condição suficiente para uma plena integração profissional e social. A realidade actual caracteriza-se por um constante e cada vez mais célere progresso científico e tecnológico que coloca, ainda apenas neste nível circunscrito de competências, dificuldades acrescidas de adaptação, relevando a necessidade de uma formação ao longo da vida. A própria especialização enquadra-se num nível de exigência de competências que não preenche um perfil profissional expectável num mundo cada vez mais feito de comunicação, relacionamentos múltiplos e conhecimentos transversais. Torna-se, assim, mais do que provável a exigência ao profissional do futuro, cada vez mais presente, de um conjunto alargado de competências, de onde emergem a capacidade de relacionamento interpessoal, o espírito de iniciativa, aptidões para o trabalho em equipa e para a assunção de riscos, sem as quais

difícilmente o indivíduo encontra espaço para a sua realização pessoal e profissional.

Neste sentido, Cano (2005, p.21) apresenta dois tipos de competências: as básicas, fundamentais ou transversais como sendo essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Aqui refere-se a competências intelectuais, de relacionamento interpessoal, de organização e comunicação da informação, de gestão profissional e pessoal, assim como competências ao nível dos valores éticos e profissionais. A autora considera que o outro tipo de competências, ditas de específicas, estão relacionadas com as exigências do contexto de trabalho concreto, e consubstanciam-se na aquisição de um corpo de conhecimentos, técnicas e teorias próprios do âmbito profissional. Aqui incluem-se também questões particulares relativas à comunicação e à indagação de um determinado “know how” de uma área de conhecimento, da qual faz também parte a vertente de investigação.

Alcoforado (2001, p.51) refere-se no mesmo sentido, ao identificar dois tipos de competências: “um que engloba as competências referentes ao exercício de uma actividade profissional específica”, um outro que “compreende um alargadíssimo conjunto de competências que tem aparecido na literatura com as designações de transversais, porque presumivelmente atravessam todas as actividades, nucleares porque devem constituir um núcleo mais ou menos coeso e estabilizado que qualquer trabalhador deve possuir”.

1.4.2. Competências e Perfil Profissional dos Professores

Como ponto inicial para o contributo da reflexão sobre as competências profissionais,

[é] bom voltar a recordar que o discurso sobre as competências é plural e enganador. Ao abrigo deste termo podemos encontrar propostas muito técnicas e restritivas, e outras como as de Perrenoud, que entendem as competências como aquisições genéricas relacionadas com o perfil de profissional e cidadão, opção que colhe a nossa preferência. (Cano, 2005, p.24)

Escudero (2006, p.29), ao questionar-se sobre o tipo de professor que é necessário para garantir a todos uma boa educação, refere que só se pode dar uma resposta procurando delimitar um espaço intermédio entre dois extremos: “de um lado, a atribuição aos docentes de responsabilidades excessivas e isoladas; do outro, desconsiderar ou minimizar o seu papel, talvez com o pretexto que são outros e mais poderosos os agentes e condições que, na realidade, fazem possível ou negam a possibilidade de uma qualidade educativa, justa, democrática e inclusiva”. O autor advoga ainda que, a partir de uma opção intermédia, não se devem depositar mais expectativas e pressões sobre os professores, nem tão-pouco descartar as suas responsabilidades com o pretexto da cultura da incapacidade e do lamento. Conclui, referindo que, “se o propósito de garantir a todos uma boa educação é realmente ambicioso, também há-de ser, em consonância, o modelo de professor que

pensemos poder desenvolver até à sua realização aceitável”.

Roldão (2003a, p.75) refere, a este propósito, que a pressão para uma melhoria substancial do nível educacional das populações “não nasce apenas do reconhecimento do direito e da vantagem individual de obter uma educação mais competencializadora nas sociedades actuais, mas da própria pressão do desenvolvimento económico que requer, cada vez mais, uma qualificação de base mais consistente e mais ampla”. Assim, continua a autora,

[a]s zonas de iliteracia – linguística, científica, informática, tecnológica, cultural – constituem, nos dias de hoje e no futuro próximo, problemas sociais e políticos que atingem a estabilidade das sociedades e governos, guetos que bloqueiam um desenvolvimento equilibrado, fontes de novas áreas de conflito e exclusão que afectam a qualidade da vida de todos os cidadãos, a começar pelos próprios sujeitos dessa exclusão.

Depreende-se, assim, a importância de habilitar os profissionais da educação com competências que permitam dar respostas às múltiplas valências do conhecimento das sociedades actuais. Escudero (2006, p.24) refere, então, ser necessário definir um marco conceptual para articular as competências docentes, tendo por base o imperativo de garantir uma boa educação para todos, pelo que, antes de mais, deve definir-se o sentido em que se toma o termo de competência docente. Este, para o autor,

equivale ao conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes que os docentes, tanto a título pessoal como colectivo (formando parte de grupos de trabalho e instituições educativas) deveriam adquirir e sobre as quais deveriam desenvolver para contribuir com a sua cota de responsabilidade na garantia de uma boa educação para todos. (Escudero, 2006, p.24)

A este respeito, Gimeno (1991, p.74) considera que a competência docente “não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”. O autor refere que o professor não é um técnico que, para executar determinadas tarefas, precisa de seguir determinados procedimentos, mas também está longe da esfera do imprevisto; é, antes, “um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

Segundo Imbernón (1994b, p.29), a função docente estrutura-se, de um modo geral, em torno de duas áreas principais: a mediação no processo de ensino e aprendizagem; o conhecimento disciplinar, que comporta a intervenção curricular, sendo que o conhecimento pedagógico da planificação curricular deve ser entendido como uma tarefa colaborativa. A estas duas dimensões essenciais, Cano (2005, p.29) acrescenta uma outra dimensão social mais ampla, que enquadra as anteriores, e por isso, refere a autora, “a competência profissional forma-se em última instância na interacção da prática docente com o contexto”.

Sendo assim, para falarmos em competências profissionais do professor, em primeiro lugar,

devemos entender sobre que objecto o professor deve revelar essas competências. A resposta imediata, é, de facto, aquela que deve ocupar as suas preocupações essenciais, e centra-se nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, sabemos que outros desafios se colocam à escola e aos professores como paradoxos da pós-modernidade (Hargreaves, 1998a) e que crescem outras dimensões que devem fazer parte das competências dos professores e do seu perfil profissional.

No que diz respeito ao ensino, refere Alonso (1998a, p.165),

enquanto actividade prática, é concebido como uma espécie de *diálogo dilemático* entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, conceber o ensino como uma actividade eminentemente *exploratória e investigativa* superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica (Alonso, 1991).

Contudo, como referimos, o professor enfrenta uma condição social pós-moderna, caracterizada pela complexidade e paradoxos que a implicam tanto nos avanços tecnológicos, como no arrastar de uma larga franja da população mundial para limiares de pobreza e de uma condição humana degradada que se julgaria ultrapassada. Assim, Hargreaves (1998a) refere que esta realidade implica um envolvimento social, económico, político e cultural que afecta de forma decisiva, e em permanente questionamento, a escolarização de massas e, consequentemente, o trabalho dos professores.

Alonso (1998a, p.164) faz uma síntese dos desafios identificados por Hargreaves (1998a, pp.73 e segs.), em sete dimensões fundamentais: 1) a *flexibilidade da economia* e a *complexidade tecnológica* criam a necessidade de diversidade, mas também a tendência para a desagregação; 2) o *paradoxo da globalização* provoca a dúvida e insegurança nacionais e conduz ao perigo de, por um lado, sobrecarregar os currículos com uma grande diversidade de temas actuais e, por outro, de ressuscitar os currículos tradicionais de carácter etnocêntrico, xenófobo e academicista; 3) a *incerteza moral e científica* reduz a confiança nas certezas concretas sobre *o que se ensina* na escola, diminui a dependência dos “melhores métodos” cientificamente “comprovados” a respeito de *como ensinar* e torna difícil garantir um acordo moral sobre *porque se ensina* o que se ensina; 4) a *fluidez, flexibilidade, colaboração e capacidade de auto-aprendizagem e adaptação das organizações pós-modernas* de tipo “mosaico móvel” desafiam as estruturas burocráticas e balcanizadas das escolas, especialmente as do ensino secundário. 5) a *ansiedade pessoal* e a procura da *autenticidade* provocadas pelo fenómeno do “eu ilimitado” traduzem-se numa busca psicológica contínua, num mundo carente de ancoragens seguras; 6) a sofisticação tecnológica e a complexidade criam um mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais em que a simulação da realidade pode

resultar mais perfeita do que a mesma realidade, ainda que com o risco de se tornar incontrolável; 7) a compreensão e gestão do tempo e do espaço podem conduzir a uma maior adaptabilidade, maior capacidade de comunicação e de resposta nas escolas, mas pode transformar-se em intensificação e sobrecarga intoleráveis, em superficialidade e perda de objectivos e orientação¹³.

Quando falamos de competências profissionais docentes, devemos ter em conta o quadro de actuação em que as mesmas fazem sentido. Como vimos, na nossa perspectiva, conforme refere Perrenoud (2000b, 2002), as competências entendem-se como aquisições genéricas relacionadas com um determinado perfil de profissional (e de cidadão), o qual serve de referencial para a elaboração dos currículos de formação e escolares. Nesta lógica, o autor considera que se deve ter em conta determinados aspectos, assinalados no Quadro 7.04, aos quais Cano (2005, p.30) se refere como o decálogo do trabalho para o desenvolvimento de competências.

Quadro 7.04— O ‘decálogo’ (Cano, 2005, p.3) do trabalho para o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2002, pp.195-97)

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS – É IMPORTANTE QUE...	
1	Deve haver um amplo consenso, resultado de um verdadeiro debate, que transforme o referencial numa verdadeira ferramenta de trabalho para todas as pessoas vinculadas à instituição escolar.
2	Esse referencial deve estar ligado às <i>competências</i> e tratar dos conhecimentos, sejam eles disciplinares, profissionais, provenientes das ciências humanas, como recursos ao serviço dessas competências, ao invés de serem considerados fins em si mesmos.
3	As competências profissionais devem situar-se para além do domínio académico dos saberes que é preciso ensinar e ter em conta a sua transposição didáctica na sala de aula, a organização do trabalho da aprendizagem, a planificação, a avaliação e a diferenciação no ensino.
4	As dimensões transversais da profissão devem ser analisadas e não devem limitar-se a algumas horas de “formação comum”, de “pedagogia geral” ou de sensibilização dos aspectos relacionais; devem ser tratadas através de contribuições teóricas e períodos em situação de prática pedagógica, da mesma forma que as didácticas das disciplinas.
5	A formação e o referencial de competências devem incorporar toda a realidade da profissão a partir de uma análise rigorosa das práticas, incorporando aspectos que influenciam a vida dos professores e dos alunos, como o receio, a sedução, a desordem, o poder, etc.
6	O referencial de competências deve preponderar sobre o estado das práticas, para não se repetirem velhos modelos, sendo que, para isso, deve contar com meios de exploração de novos caminhos provenientes da investigação, de equipas inovadoras, de movimentos pedagógicos.
7	As competências devem ser desenvolvidas com base na formação inicial, através de um dispositivo de alternância e de articulação entre a teoria e prática; estas devem ser a base do desenvolvimento profissional, tanto nas escolas como no contexto da formação ao longo da vida.
8	O referencial deve ser uma ferramenta ao serviço da concepção e gestão dos planos e dispositivos de formação, assim como da avaliação das efectivas competências dos alunos e dos professores.
9	A concepção de competências deve incorporar a dimensão reflexiva, com a consequente renúncia das prescrições e receitas fechadas, centrando-se, antes, num conhecimento profundo sobre o processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de ferramentas de inteligibilidade das situações educativas complexas, fundamentadas em princípios construtivistas de orientação e desenvolvimento da prática pedagógica.
10	Incorporam-se o envolvimento crítico e a abordagem ética associados a cada situação concreta, desenvolvendo julgamentos profissionais situados na encruzilhada entre a inteligência das situações e a preocupação com os outros.

¹³ Ver Capítulo IV do livro “Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna” (Hargreaves, 1998a).

Perrenoud (2000b, p.14) interroga-se sobre “O que é ensinar? O que é aprender” para estabelecer um conjunto de “dez grandes famílias de competências”, que não é definitivo, nem exaustivo, até porque “o ofício não é imutável”.

[As] suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efectivos escolares e a evolução dos programas. Todo o referencial tende a se desactualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há trinta anos, não se falava tão correntemente de tratamento de diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição.

Assim, o autor (2000b, p.14, 2001a, pp.1-2, 2002, p.195) alude a um referencial com o qual tenta apreender o “movimento da profissão”, através de dez grupos de novas competências ligadas às transformações da profissão de professor. Estas competências são largamente exploradas e detalhadas na obra “Dez Novas Competências para Ensinar”, com um “convite para uma viagem”, para o debate, a partir de uma constatação: “os programas de formação e as estratégias de inovação fundamentam-se, com demasiada frequência, em representações pouco explícitas e insuficientemente negociadas do ofício e as competências subjacentes ou, então, em referenciais técnicos e áridos, cujos fundamentos o leitor não assimila” (2000b, p.19).

As “famílias” de competências profissionais referidas por Perrenoud são as seguintes: 1) organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) gerar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; 5) trabalhar em equipa; 6) participar na gestão da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar as novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) gerir a sua própria formação contínua. Estas, por sua vez, enquadram “um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de educador. Algumas delas são novas ou adquiriram uma crescente importância nos dias de hoje em função das transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho dos professores” (2001a, p.6).

Ainda segundo Perrenoud (2001a, p.6), não se pode dissociar as competências da relação com a profissão. Para *formar professores mais competentes*, aliando uma postura reflexiva a uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a *profissionalização do professor*. Embora haja o desejo de beneficiar com o nível de especialização que é associado a uma profissão, ao prestígio, ao poder e a uma boa remuneração, há também quem hesite em assumir a parcela de *autonomia e responsabilidade* que está ligada ao exercício de uma profissão. Neste jogo de

“deve e haver”, por um lado, o Estado está tentado a conservar o controlo sobre os professores e as escolas, e, por outro, estes últimos não estão muito predispostos a prestar contas.

Daí a importância, para gerar a transição, de uma décima primeira família de competências, da qual dependerão as outras. Essas competências não se relacionam ao trabalho com os alunos, mas à capacidade de os professores agirem como um actor colectivo no sistema e de direccionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o domínio das inovações.

De modo semelhante, Cano (2005), na obra “Como Melhorar as Competências dos Docentes”, refere sete competências globais dos professores: 1) capacidades de planificar e organizar o próprio trabalho; 2) comunicar; 3) trabalhar em equipa; 4) enfrentar conflitos, desenvolvendo habilidades interpessoais; 5) utilizar as novas tecnologias; 6) avaliar constantemente o próprio trabalho; 7) fazer tudo isto com responsabilidade e realismo, conhecendo as suas possibilidades e debilidades.

Existem várias propostas de definição de um conjunto de competências docentes (Scriven, 1988a,b, 1994, 1995; Angulo, 1999; Perrenoud, 2001a; INAFOP, 2001¹⁴; ANECA, 2004; Campos, 2004; Alonso & Silva, 2005; Cano, 2005; Escudero, 2006; López & Abelló, 2007; entre outros) que, na sua globalidade e devidamente articuladas, contribuem para a definição do perfil profissional do professor.

Segundo Alonso e Silva (2005, pp.48-49), tendo como alvo de reflexão o *perfil profissional*¹⁵ dos professores, hoje em dia questiona-se o “*modelo de profissionalidade docente* adequado à natureza da escola na sociedade pós-moderna”.

Deste debate realizado tanto a nível científico, como das associações profissionais, tem vindo a surgir uma *concepção construtivista e cultural da profissionalidade*, entendida como “o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores, no desempenho das suas actividades, num dado momento histórico” (Sarmiento, 1996:15). Assim, o conhecimento profissional é de tipo *praxeológico* já que se constrói fundamentalmente nos contextos em que se exerce a prática “como resultado do encontro de uma teoria com uma prática profissional que a interpreta, a desafia, a interroga e desenvolve” (Ibid.:15). O ensino, enquanto actividade prática, é concebido como uma espécie de *diálogo dilemático* entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de *consciência* e de *reflexão*, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, “conceber o ensino como uma actividade eminentemente exploratória e investigativa, superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica” (Alonso, 1996).

¹⁴ Decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”, e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, “Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico”. Estes perfis profissionais são detalhados e analisados em Campos (2004), Alonso e Silva (2005) e Alonso (2007b). Os textos de Alonso e Silva (2005) e Alonso (2007b) apresentam também o referencial que serviu de base para orientar a formação e avaliação dos formandos na Licenciatura em EB (1.º Ciclo), do IEC da UM, ao qual damos a devida atenção adiante neste Capítulo.

¹⁵ Em sentido lato, “um perfil profissional assume-se como a imagem sintetizada das características essenciais que descrevem as actividades e as condições em que um profissional as desempenha, competitivamente, como fonte de rendimento, num contexto delimitado onde social e profissionalmente possa reivindicar direitos de cidadania. Um perfil desta natureza, deve poder servir, acima de tudo, como instrumento referencial de acesso e/ou transferibilidade no emprego, bem como dos pressupostos para se chegar a essa situação de integração socioprofissional” (Carvalhinho, 1995).

Assim, o *perfil do professor actual*, ainda segundo os mesmos autores, tendo por referência trabalhos anteriores de Alonso (1991, 1996b, 2003), “é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” – uma escola “plural, dinâmica e multicultural” (p.49).

A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma *grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos processos de mudança. (Alonso & Silva, 2005, p.49)

Para que as competências identificadas sejam efectivamente desenvolvidas pelos professores nas suas práticas, torna-se fundamental a estruturação de uma formação pensada para a construção dessas mesmas competências profissionais como forma de permitir a emergência de um professor profissional do “saber-ensinar”, profissional da organização das condições e situações de aprendizagem, que passa também pela valorização da profissionalidade dos formadores de professores (Paquay et al., 2001; Altet, Perrenoud & Paquay, 2003). Neste sentido, refere Estrela (1986, p.302), numa reflexão sempre pertinente, torna-se “óbvio que o futuro da formação dos docentes dependerá, em grande parte, da possibilidade de se isolarem as competências que, implicando saberes, saberes-fazer e atitudes específicas, permitam distinguir o profissional do aprendiz ou do amador”. E nisso todos devem estar comprometidos: formadores/professores, instituição formadora/escola, formandos/alunos.

– Proposta de Competências Docentes de Escudero

Dada a profusão de propostas relativas ao perfil profissional do professor, entendido como um conjunto de competências articulado e coerente para o exercício da profissão docente, decidimos avançar com a proposta de Escudero (2006, pp.32 e segs.), pois parece-nos fazer um síntese que se enquadra numa concepção construtivista e cultural da profissionalidade, tal com o próprio refere,

As competências ou standards descritos têm pouco que ver com aquelas listas de condutas derivadas da investigação sobre a eficácia docente enquadrada numa perspectiva de racionalidade técnica, donde não só se oferecia uma imagem da prática decomposta num sem fim de condutas aditivas, como também uma ideia injustificadamente reduzida da actuação docente, dos processos e valores subjacentes à mesma. (Escudero, 2006, p.33)¹⁶

Assim, na proposta de Escudero, as competências docentes – nas suas palavras, “o conjunto de

¹⁶ A partir do texto “La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos” (Escudero, 2006), publicado em “La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación” (Escudero & Gómez, 2006).

conteúdos e aprendizagens da profissão” – estão agrupadas em torno de três grandes núcleos: 1) conhecimentos de base; 2) capacidades de aplicação do conhecimento; e 3) responsabilidade profissional (Quadro 7.05).

Contudo, do nosso ponto de vista, a mais-valia da proposta de Escudero, para além da síntese bibliográfica sobre as diversas competências profissionais, situa-se ao nível da proposta de um referencial para articular as mesmas a partir do imperativo de proporcionar a todas as crianças “uma boa educação”. Esta é também a argumentação necessária para responder à pergunta subjacente a este propósito último da instituição escolar: o que define “o bom professor”, ou seja, que professor precisamos para garantir esse desígnio?

Quadro 7.05 — Três grandes núcleos de competências docentes propostos por Escudero (2006, p.33)

CONHECIMENTOS DE BASE (sobre o)	CAPACIDADES DE APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO (à/ao)	RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL (através de)
1. <i>Desenvolvimento e aprendizagem</i> dos alunos e a sua diversidade pessoal, cultural e social. 2. Domínio dos <i>conteúdos</i> específicos das matérias e áreas, incluindo as suas relações transversais. 3. Conhecimento de diversas <i>metodologias</i> para facilitar as aprendizagens.	1. <i>Planificação</i> do ensino, tomando decisões fundadas sobre as relações e adequações necessárias entre conteúdos, alunos, currículo e comunidade. 2. <i>Seleção e criação</i> de tarefas significativas para os alunos. 3. <i>Estabelecimento, negociação e manutenção</i> de um clima de convivência na aula que facilite a implicação e o êxito escolar. 4. <i>Criação de oportunidades instrutivas</i> que facilitem o crescimento académico, social e pessoal. 5. Utilização efectiva de <i>estratégias de comunicação verbal e não verbal</i> que estimulem a indagação pessoal e em grupo. 6. Utilização de uma <i>variedade de estratégias instrutivas</i> que ajudem os alunos a pensar criticamente, resolver problemas, e demonstrar habilidades práticas, desenvolver a criatividade. 7. <i>Avaliação</i> e sua integração no ensino e aprendizagem, modificando as actuações que sejam apropriadas ao seguir e conhecer o progresso ou as dificuldades de cada aluno.	1. <i>Prática profissional e ética</i> de acordo com critérios deontológicos e compartilhando responsabilidades com os demais professores. 2. <i>Reflexão e aprendizagem contínua</i> (implicando-se em avaliações dos efeitos das suas decisões sobre os alunos e a comunidade, assumindo como norma o seu próprio desenvolvimento profissional). 3. <i>Liderança e colaboração</i> , tomando iniciativas e comprometendo-se com a aprendizagem de todos os alunos e a melhoria progressiva do ensino.

Escudero (pp.34-35) inscreve a formação dos professores sob o discurso da ética e da moral, assim como coloca a escola e a educação num marco teórico compreensivo. Este equaciona as competências docentes, definidas tanto em função dos contextos de trabalho e sociais em que se serve; do questionamento dos conteúdos que sustentam as competências e dos critérios de selecção dos mesmos, bem como do grau de integração que devem assumir para além do seu carácter disciplinar. Assim, o autor, por referência a este quadro que ajuda a justificar as competências traçadas e os conhecimentos, capacidades e atitudes que as devem integrar, equaciona o referido marco conceptual a partir da identificação de quatro dimensões da profissão docente (Figura 7.04):

- 1) Certos valores, crenças e compromissos sociais e morais da educação, que identifica com o termo “fé”.
- 2) Sentido da eficiência e da sua efectivação tendo por base os conhecimentos disponíveis (teóricos e boas práticas) e o desenvolvimento das capacidades (“esperança”).
- 3) Conjunto de visões, atitudes e práticas necessárias para estabelecer com os alunos relações baseadas no respeito, no cuidado e na responsabilidade (“amor”)¹⁷;
- 4) Consciência do valor e importância de trabalhar com os outros, a disposição efectiva de fazer parte de comunidades de profissionais escolares comprometidos com a melhoria da educação, abertas a estabelecer afinidades com as famílias, a comunidade e outros agentes sociais (“colaboração”).

Em síntese, afirma Escudero (p.35)¹⁸,

um professor crente no que tem em mãos (fé), com conhecimentos e capacidades necessárias para desempenhar o seu trabalho com eficiência (esperança), disponível para estabelecer determinadas relações pessoais e profissionais com os alunos (amor), comprometido e responsável de criar e sustentar comunidades escolares (colaboração).

Como pode apreciar-se, os termos eleitos têm ressonâncias altruístas e inclusive uma certa “religiosidade”, ainda que, como é fácil de assumir, não está relacionada com alguma opção confessional. Na realidade o imaginário político, social e humano elaborado sobre a educação alberga, pelo menos desde o século dezoito, conotações nada distantes do sentido etimológico da palavra religião (‘re-ligar’), ou seja, estar e sentir-se ligado a determinados valores, comprometidos e dispostos a agir em consonância com os mesmos.

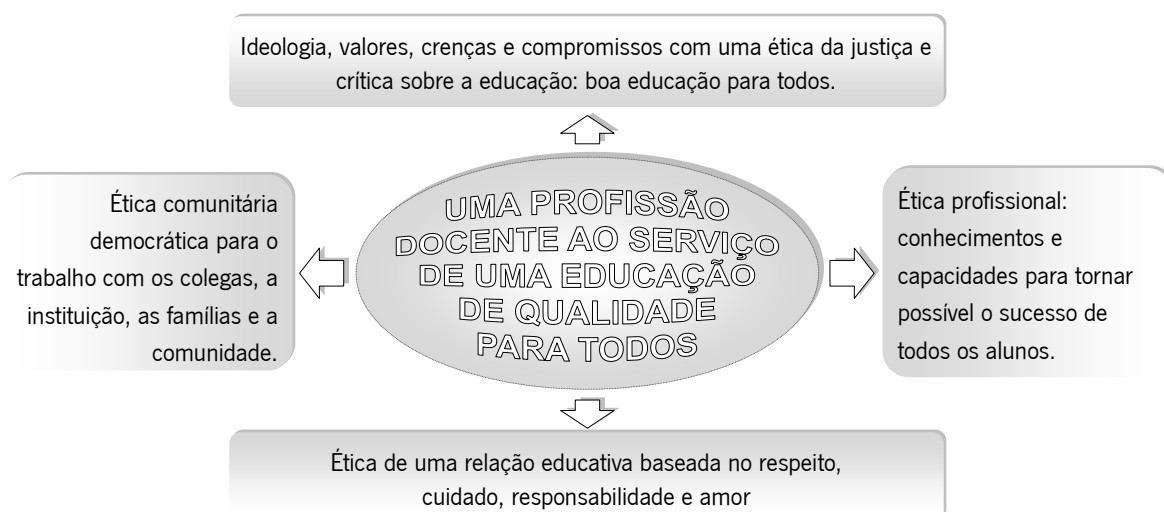


Figura 7.04 — Referencial para articular as competências profissionais dos professores a partir do imperativo de proporcionar a todos os alunos “uma boa educação” (Escudero, 2006, p.37)

A construção do referencial sustentado na “ética de uma relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor” aporta contribuições significativas para o modelo de professor que

¹⁷ Sobre a utilização da palavra “amor”, refere Escudero (pp.35-36), para quem considere um excesso de romantismo e “prefira outra mais acética e empírica, basta dizer que, particularmente em relação a alunos em risco de exclusão, a investigação tem insistido, faz tempo, que o estabelecimento de «vínculos pessoais sólidos» (capital social) entre eles e os seus professores é um dos factores mais importantes para «curto-circuitar» a sua deriva até à exclusão educativa e o fracasso”.

¹⁸ O autor refere que a proposta não é original. Outros, como Paulo Freire e Michael Fullan, citados por Escudero (2006, p.35), utilizaram uma terminologia com matizes similares. Freire (1975) fala do professor de uma educação conscientizadora e emancipatória; Fullan (1997) refere-se ao sentido da esperança para encarar e viver de forma positiva a condição de docente. Também Hargreaves (1998b, 2000) refere-se às emoções como elemento de apropriação e regulação das práticas de ensino.

se pretende formar, no sentido de garantir uma boa educação para todos os alunos, às quais apenas fazemos breves alusões (pp.37-42):

- Na parte superior da figura faz-se referência explícita a certos *valores e crenças dos professores* que se justificam pelo imperativo ético do entendimento que o acesso a uma educação de qualidade para todos sem excepção é um direito essencial.
- Na franja direita refere-se a *dimensão ética profissional*, a qual pode englobar todas as outras dimensões, sendo que aqui refere-se à procura e preparação de uma melhor prestação possível na actividade docente quanto às necessidades e à aprendizagem dos alunos.
- Na base da figura surge a *ética de relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor*, que aponta para conteúdos de carácter pessoal e social (representações e percepções dos alunos, comportamentos, atitudes e propósitos relacionados com o seu desenvolvimento pessoal e social) que os professores deveriam considerar nas relações pedagógicas.
- Na franja esquerda propõe-se a *ética comunitária democrática para o trabalho com os colegas, a escola, as famílias e a comunidade*, que se refere a tudo o que caracteriza o professor como um profissional ao serviço da causa última aqui em discussão, a melhoria da educação e o direito de acesso e sucesso de todos, que em face da sua multiplicidade de dimensões e complexidade, não pode ser empreendida senão fazendo parte de um colectivo, uma instituição, a escola onde a colaboração deve constituir-se como um princípio central.

Como síntese deste marco conceptual para a profissão docente, deve referir-se que as considerações analíticas das dimensões em causa não deixam de relevar a necessidade de uma visão que as tome em conjunto, as relacione e integre. Como refere Escudero (2006, p.42),

[o] que realmente importa é que se traga para a luz do dia, se discuta e se defina um rumo mais público e transparente do que é habitual para concretizar o que devem saber os professores, o que devem saber fazer e que compromissos com a educação e a profissão devem interiorizar e praticar. A abordagem proposta pode ser, tal como outras possíveis, uma forma de organizar a tarefa.

– Perfis Profissionais do INAFOP

Demos conta de um discurso que refuta a visão redutora do papel do professor e das competências necessárias para exercer a profissão. A perspectiva do professor como um técnico que, na sala de aula, se limita à transmissão de um conjunto de saberes, pelo menos ao nível da argumentação teórica e de muitos exemplos práticos, está em causa. Exige-se, hoje, “um profissional [que] terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo” (Roldão, 1999, p.48).

Esse é também o entendimento de outros autores (Cavaco, 1989, 1990, 1993, 1995; Campos,

1995b, 2004; Alonso & Silva, 2005; Roldão, 2005a,b, 2007), ao referirem que o espaço da técnica no ensino já não faz sentido, a não ser como um instrumento mais no campo de intervenção onde a compreensão, a ética, o relacionamento interpessoal e profissional, o envolvimento comunitário, o compromisso profissional, enquadram a definição e construção de um perfil de professor consentâneo com as exigências actuais das sociedades modernas.

Em Portugal, a aprovação do “Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”¹⁹, em articulação com os “Padrões de Qualidade da Formação Inicial e Contínua de Professores” (Deliberação n.º 1488/2000), pretendeu criar um quadro orientador da organização dos projectos de formação de professores, de forma a salvaguardar a qualidade desejável. Este perfil, sustentado numa visão alargada da profissionalidade docente, está organizado em quatro dimensões inter-relacionadas, que constituem os âmbitos de exercício da função docente. Uma interpretação das dimensões do perfil (Alonso & Silva, 2005; Alonso, 2007b) caracteriza-as da seguinte forma:

- *Dimensão profissional, social e ética.* Realça a vertente intelectual, cívica e deontológica das suas funções, enquanto profissional com um saber específico capaz de responder à encomenda social da escola enquanto instituição educativa. “O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”.
- *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.* Releva o conhecimento científico, técnico e atitudinal necessário à gestão informada e participada do currículo, tendente à organização de ambientes de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos. “O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”.
- *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.* Apela à dimensão colaborativa e organizacional da função docente, participando de forma colegial na construção do Projecto Educativo/Curricular da escola, em parceria e interacção com a comunidade envolvente. “O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”.
- *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.* Através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa, que permitem definir o seu projecto de formação pessoal e profissional.

¹⁹ Deve referir-se que, apesar da extinção do INAFOP, em 2002, e da consequente interrupção do processo de acreditação da formação inicial de educadores e professores que lhe tinha sido incumbido, a definição dos perfis profissionais dos educadores e professores foi um legado que ficou e desde esse tempo tem sido um referencial muitas vezes invocado como aferidor da qualidade da formação inicial de educadores e professores. Acresce que o actual “regime jurídico da habilitação profissional para a docência” (Decreto-Lei n.º 43/2007) adoptou os perfis profissionais consignados no Decreto-Lei n.º 240/2001 (perfil geral de desempenho profissional) e Decreto-Lei n.º 241/2001 (perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºCEB).

“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Quanto ao perfil de desempenho profissional específico do professor do 1CEB, o Decreto-Lei n.º 241/2001 acrescenta dois aspectos a ter em conta:

- *A concepção e desenvolvimento do currículo.* O professor “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.
- *A integração do currículo.* O professor “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”.

Assim, segundo Alonso e Silva (2005, p.51), as

competências gerais que permitirão aos professores agir e reagir de forma adequada perante as situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais, particularizam-se em competências específicas para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta a especificidade do contexto curricular e organizacional em que estes profissionais desenvolvem a sua prática, caracterizada pela predominância da monodocência coadjuvada e pela globalização com que se aborda o ensino-aprendizagem, torna-se fundamental que a formação destes professores se oriente no sentido de os capacitar para fazerem uma *gestão mais integrada, flexível e participada do currículo*, como forma de ultrapassar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes e, também, o isolamento e individualismo pedagógico, que tem caracterizado, de forma acentuada, a cultura profissional deste nível de ensino. Para isso, o currículo deve proporcionar experiências de aprendizagem em que os formandos possam adquirir competências que sustentem um desempenho profissional adequado, nos diferentes domínios do perfil profissional que contribuem para o desenvolvimento educacional nas escolas.

Cabe, pois, aos professores (re)equacionar as suas práticas no sentido de (re)criar as condições para possibilitar o desenvolvimento e a melhoria da acção educativa (Zabalza, 1992a), tendo como objectivo último a “garantia do direito a uma boa educação para todos” (Escudero, 2006). Isso faz-se, na nossa perspectiva, com a (re)construção permanente do conhecimento profissional através de uma reflexão dialéctica *na* e *sobre* a acção (Schön, 1983, 1987, 1988, 1992) e que assenta, segundo Alonso (1992, 1998a), entre outros aspectos, no conhecimento dos contextos de intervenção, na escolha criteriosa dos conhecimentos invocados na acção, na identificação dos seus constrangimentos e potencialidades, assim como pelo questionamento dos valores veiculados de forma mais ou menos explícita, pela clarificação dos objectivos e finalidades do ensino, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

1.5. O *Practicum* e a Reflexão na Formação de Professores

Não nos deteremos em detalhes neste ponto porque, à semelhança do tema sobre a construção do conhecimento profissional, o *practicum*, entendido como “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores” (Zeichner, 1992a, p.117), é algo de transversal e intrínseco à reflexão que temos desenvolvido em torno da abordagem da contextualização e fundamentação deste trabalho e que tem no estudo empírico a aferição das suas consequências para a essência do processo de “tornar-se professor”.

O autor, já numa linha de pensamento sobre o *practicum* para a década de 1990 do século passado, perspectiva um conjunto de temáticas que ainda hoje são alvo da nossa atenção e, podemos afirmar, continua-se a reinventar fórmulas que contornam essas questões mas não se inserem no âmago das mesmas e não se preocupam, verdadeiramente, em contribuir para a resolução das mesmas. A ser assim, teríamos um longo trabalho a fazer sobre os obstáculos que persistem na aprendizagem dos professores. Os aspectos abordados por Zeichner

incluem o desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores, a articulação de um currículo explícito do *practicum*, o desenvolvimento de relações mais estreitas entre o *practicum* e cursos universitários específicos, o alargamento do domínio do *practicum* ao domínio da comunidade, a localização do *practicum* em escolas oficiais (escolas de desenvolvimento profissional) que têm um papel especial na formação de professores e, finalmente, uma perspectiva do *practicum* como uma «aprendizagem cognitiva». (p.117)

Reportando-nos aos momentos mais recentes das instituições universitárias, Zabalza (2006, p.311) refere que estas se encontram num momento de profunda transição. O autor refere que, em qualquer circunstância, as universidades estariam sempre sob o desígnio da mudança, uma vez que “o seu objectivo fundamental relaciona-se com o conhecimento”, e ainda mais se encontram actualmente, quando admitimos e valorizamos, hoje, a sociedade pela capacidade de gerar conhecimento, o que coloca novos e complexos desafios às formas de interagir com a mesma. Como se não bastasse, Zabalza (2006, 2009) correlaciona esta questão fundamental do *conteúdo* que preenche os saberes universitários e do seu permanente questionamento, com a *forma* de o estruturar e organizar, tornando-o em algo susceptível de ser apropriado e apetecível às expectativas dos seus utentes, os quais pressentem, cada vez mais, um desfasamento crítico entre um certo espaço temporal e a volatilidade de determinados conhecimentos que deixam de se adequar ao mesmo. A esta difícil equação acrescem as novas perspectivas de organização do ensino superior que se equaciona no chamado “processo de convergência” com o “espaço europeu do ensino superior”, do qual demos conta no Capítulo V. Esse, à partida, teria também, na sua essência, uma nova perspectiva de

equacionar a relação fundamental entre os processos e os resultados, entre o conteúdo e a forma de o explorar. Em última análise, como refere Zabalza (2009, p.51), perspectiva-se a necessidade de estabelecer “novos papéis da escola e dos professores”,

[p]orque parece, efectivamente, que não só a Europa, mas os países em geral precisam de ter professores de qualidade capazes de desempenhar as funções complexas que hoje são atribuídas às escolas e aos professores, independentemente do nível de ensino em que trabalham.

Contudo, alude ainda Zabalza (2006), mudar a universidade não é uma tarefa fácil; muito menos se o que está em causa se relaciona com mudanças na qualidade do ensino. Refere o autor que, ao longo dos tempos,

Consolidaram-se tradições formativas fortes que partem de pressupostos muito afastados daqueles que o processo de convergência propõe. Não será fácil, portanto, que a energia destinada à mudança supere a tendência para a inércia e a homeostase. Contudo, mereceria a pena. Sobretudo, porque o que se equaciona são questões básicas da boa educação superior: introdução de metodologias docentes mais variadas e ricas; reforço da aprendizagem autónoma dos estudantes; exploração didáctica das TIC; ter em consideração o trabalho do estudante; a avaliação contínua, etc. (p.311)

E porquê este questionamento sobre a essência do saber universitário e as formas de organizá-lo, num tópico sobre o *practicum*? Sobre as formas de estruturar os ditos momentos de prática pedagógica? Simplesmente, porque Zabalza (2006, pp.311-12) chama a atenção para o facto de, nesta azáfama de propostas de mudança no marco da docência universitária, se estar a esquecer uma das peças fundamentais da formação dos professores, pelo menos nas perspectivas consideradas modernas: o *practicum*. Questiona-se, assim, sobre o que vai acontecer ao *practicum* no processo de convergência, como se pretende organizá-lo, de que forma se aplicam os ECTS aos períodos de práticas pedagógicas. Sim, porque

a importância do *practicum* e das práticas nas instituições de formação, a sua integração no currículo formal, a vinculação pessoal e institucional com professores e escolas do sistema educativo não universitário, a formalização do papel dos cooperantes, etc., são questões que mantêm a sua relevância em face da formação de professores. (p.312)

1.5.1. Contributos para o Conceito de Practicum

Depois deste questionamento genérico sobre a pertinência do *practicum* como elemento central na formação dos professores e no papel decisivo na construção do seu conhecimento profissional, vale a pena concretizar o entendimento que adoptamos para o mesmo. Conforme referem Marcos et al. (2002, p.21), existem, certamente, muitos planos de formação de professores bastante diferentes entre si. A experiência de práticas proporcionada aos formandos pode variar de forma significativa, tanto quanto aos momentos em que se realiza, à sua duração, como, também, em relação com as

formas de colaboração entre universidade e escolas. O que não deve mudar, em nossa opinião, é o entendimento do conteúdo que preenche essas variáveis e, nesse sentido, partilhamos das palavras que referem “o *practicum* como um espaço de desenvolvimento profissional para os estudantes candidatos a professores e para os/as tutores/as (da universidade e das escolas) e de melhoria da qualidade de ensino oferecido nas aulas de Práticas” (Marcos et al., 2002, pp.21-22).

Seguindo ainda os mesmos autores, de acordo com as contingências do plano de estudo que lhes serviu de análise e reflexão sobre o *practicum*, estes propõem enriquecer a qualidade da sua acção tutorial ou supervisiva em três pressupostos fundamentais (p.22):

- O *practicum* como aprendizagem de ensino reflexivo na formação inicial dos professores. Considera-se que, no período da formação inicial, o *practicum* é um momento propício para a aprendizagem da reflexão em e sobre a acção.
- A supervisão interdisciplinar do *practicum* reflexivo como instrumento de formação permanente dos docentes universitários ligados à formação inicial de professores.
- A supervisão do *practicum* reflexivo como instrumento de formação permanente dos professores e da melhoria da qualidade das instituições escolares.

Um dos aspectos relevantes para o conceito e significado ou mesmo importância crucial que se pode reivindicar para o *practicum* relaciona-se com os seus contextos de aprendizagem. De facto, o *practicum*, de igual forma como acontece aos estudantes quando se encontram na instituição de formação, pressupõe a realização de distintas aprendizagens para a construção do conhecimento profissional. Contudo, a diferença do que frequentemente sucede nesses contextos é que

não há separação entre o contexto de aprendizagem e o contexto de concretização do aprendido. A aprendizagem no *practicum* é mais autêntica porque a cognição situa-se num contexto real e as actividades através das quais se adquire o conhecimento são as do próprio ensino. O estudante aprende construindo significado no mesmo contexto de emergência de problemas e dilemas nos quais vai utilizar esse conhecimento. (Marcos et al., 2002, p.23)

Assim, conclui-se, a partir de várias leituras (Zeichner, 1992a,b, 1993; Calderhead & Gates, 1995a; Marcos et al., 2002; Zabalza, 2006; entre outros), que a essência do *practicum* se relaciona com a necessidade de prestar uma ajuda contingente (tutória ou supervisiva) com as necessidades dos formandos no processo de construção social do conhecimento e das atitudes acerca da forma de conceber o ensino. Essa ajuda refere-se a um processo organizado como uma tarefa partilhada entre os vários intervenientes que nele participam: os professores supervisores da universidade, os professores cooperantes da escola, os representantes das diferentes valências do conhecimento didáctico do conteúdo, bem como os próprios alunos candidatos a professores, como construtores de conhecimento profissional, e as crianças como elementos centrais na definição e interpretação das

propostas de construção de conhecimento escolar relevante para o seu desenvolvimento integral, preenchido pelos domínios cognitivo-cultural, social-relacional, afectivo-emotivo, motriz-psicomotor. Neste processo, considera-se que “tornar-se professor”, aprender a ensinar, assumir a condição de professor, não se reduz a uma mera fórmula técnica de “aprender a fazer”, sem menosprezo pelas vertentes técnicas dos conhecimentos e dos procedimentos, também elas necessárias, mas antes constrói-se e completa-se com actividades de “aprender a compreender” e “aprender a ser”. Está em causa a estruturação de um conjunto de experiências de aprendizagem no sentido de promover a construção de um projecto profissional e pessoal, amparado por uma ajuda especializada e adaptada ao tipo de aprendizagem e à evolução das necessidades do estudante, o que proporciona o necessário apoio emocional e motivacional.

Ainda sobre o entendimento do *practicum* (Zabalza, 2006, p.315), este “é uma das componentes curriculares dos programas formativos e é, como tal (como parte do *curriculum*), que deve ser contemplado”. Assim, entende-se que, do ponto de vista analítico, é possível tecer considerações sobre o *practicum*, de forma abstracta e à margem das outras componentes de formação. Contudo, a sua marca distintiva faz-se no sentido em que pensar o *practicum* é pensar num projecto de formação dos professores. Deste modo, Zabalza (2006, pp.315-16) refere que

o seu lugar natural e as considerações que sobre ele se façam, devem situar-se necessariamente no marco de um programa de formação (relacionado, portanto, com as outras componentes do dito programa). Um *practicum* que funcione bem num desenho de formação pode não funcionar (por incoerência, por inadequação, por disfunção) noutro. Esta consideração resulta [...] fundamental. Não cabe centrar a discussão no *practicum* como se fora uma peça isolada e independente (algo que se pode considerar em si mesmo, como se tivera sentido por si mesmo). Não tem sentido falar do *practicum* assim, à margem do modelo e/ou do programa de formação que estamos a aludir.

1.5.2. *Practicum: Docência Universitária e Processo de Bolonha*

Retomando a discussão do espaço europeu do ensino superior, ainda de acordo com Zabalza, a proposta do *processo de convergência* pressupõe uma forte revisão e revitalização das bases e referenciais em que assenta a formação universitária. Em geral, apesar de vários problemas e acérrimas discussões em torno dos mesmos, “trata-se de reactualizar muitos dos princípios pedagógicos da educação superior bem conhecidos mas que com o passar do tempo e a consolidação de certas rotinas docentes se tinham desmantelado” (2006, p.313). Refere autor, na continuação deste raciocínio, que,

no fundo, trata-se de, basicamente, voltar aos princípios gerais de uma docência centrada na aprendizagem na qual o processo formativo está orientado não à mera acumulação de conhecimentos, mas antes ao desenvolvimento e consolidação de competências profissionais. Como

pode facilmente compreender-se, o papel do *practicum* e as práticas profissionais em contextos reais revitalizam-se de uma forma clara. (p.313)

Esta é uma consideração fundamental que faz toda a diferença nos processos de formação de professores, em face das alterações propostas pelo Processo de Bolonha. Não se trata apenas de otimizar os processos de planificação docente de forma que se facilite a *visibilidade* e *comparabilidade* dos programas formativos, ainda que se compreenda que isso resulta dos seus propósitos políticos de reforçar a comparabilidade entre os sistemas formativos e o intercâmbio de profissionais entre os diversos países. O passo fundamental deste processo não se fica por questões legais de aproximação estrutural e dos temas de formação, das denominações dos cursos e das suas unidades curriculares, dos formalismos documentais e da sua certificação. A questão é outra e centra-se, para além destas formalidades, na aproximação a considerações de carácter qualitativo “orientadas para a optimização dos processos formativos, procurando actualizar as suas abordagens e acomodá-las melhor às necessidades da *sociedade do conhecimento* em que estamos imersos” (Zabalza, 2006, p.313). Por isso, conclui o autor, “não se trata só de ter uma estrutura formativa comum, mas de consolidar um sistema formativo capaz de responder aos mais altos objectivos da qualidade”.

Existe, por isso, toda uma mudança a concretizar, por intermédio de certos princípios didácticos, destinados a melhorar a qualidade docente (Zabalza, 2006, pp.313-14). São princípios que correspondem a uma transformação pedagógica da docência universitária, onde o centro da actividade passa do ensino para a aprendizagem, o processo de formação não se justifica pela oferta, mas antes pelos resultados obtidos pelo estudante. Esses resultados não se produzem em abstracto ou centrados nos conteúdos das unidades curriculares, mas tendo em conta o caminho traçado por cada estudante de apropriação e aprendizagem do conhecimento. É, como refere o autor, “uma abordagem que resulta quase utópica se a compararmos com os estilos habituais da docência universitária”. Entre as características da mesma, Zabalza salienta o seguinte:

- Uma *docência centrada no estudante*, o que requer capacitá-lo para a aprendizagem autónoma e dotá-lo de ferramentas para o estudo.
- Um *papel diferente do professor*, que exige a passagem da centralidade da transmissão dos conteúdos para uma outra centralidade pautada pela gestão do processo de aprendizagem dos alunos.
- Uma organização da formação orientada à consecução de *competências de amplo espectro* (competências formativas gerais para todos os estudantes e competências profissionais e científicas de cada unidade curricular).
- Mudanças na organização das aprendizagens: uma *perspectiva curricular* do trabalho que reforce a

continuidade e a coordenação das diversas matérias e experiências formativas das unidades curriculares, entre as quais o próprio *practicum*.

- Uma nova definição do papel formativo das universidades: *a formação ao longo da vida* (a universidade como início e primeira fase de um processo formativo ao qual deve ser dada continuidade). Esta ideia converte a universidade numa espécie de momento propedêutico que serve para preparar as fases subsequentes da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. Implica ainda que nem tudo o que pode ou deve ser ensinado em cada área ou espaço científico para o desempenho de uma profissão há-de sê-lo, necessariamente, nos anos universitários.
- Um *novo papel dos materiais didácticos*, que passam a ser recursos capazes de propiciar conhecimentos de alto nível e de facilitar a aprendizagem autónoma. Nesse sentido, as TIC são chamadas a jogar um papel importante na construção e disponibilização desses materiais.

Em consonância com estas ideias básicas, Zabalza (2006, pp.314-15) refere que, ao nível da planificação didáctica, seria necessário ponderar, entre outras coisas, o seguinte: preparar os estudantes para um tipo de aprendizagem mais autónoma e autoregulada, embora acompanhada e orientada pelos professores; atribuir a mesma importância ao domínio das ferramentas de aprendizagem como à mera acumulação de conteúdos; produzir-se um certo equilíbrio entre as *exigências* do percurso profissional, a organização do curso e as condições de apoio oferecidas aos estudantes para dar respostas a essas exigências (a configuração da oferta formativa por ECTS, em boa medida, pretende ser uma resposta a esta condição); proporcionar uma docência ajustada aos parâmetros curriculares tendo em consideração a dupla condição de *progressão* e *continuidade* na formação, nomeadamente configurando as unidades curriculares no sentido de potencializar o seu contributo para o perfil profissional a formar.

1.5.3. O Ensino e a Formação Reflexiva

Um outro aspecto fundamental refere-se à consideração de estruturar, de forma congruente com as perspectivas aqui traçadas sobre o *practicum*, os processos de ensino e de construção do conhecimento profissional numa lógica reflexiva (Calderhead & Gates, 1995a; Marcos et al., 2002, p.18). De facto, no âmbito das relações teoria-prática dos processos educativos, seria difícil não sustentar a afirmação de que estes devem ser reflexivos, uma vez que se entraria numa contradição insanável ao nível dos termos utilizados, pois não se compreenderia como defender uma perspectiva formativa de carácter não reflexivo.

A questão pode não ser assim tão simples e encontra na concepção de reflexão adoptada uma outra lógica e compreensão para a abordagem das questões do *practicum*. Assim, conforme referem

Marcos et al. (2002, p.18), o consenso desaparece quando os autores concretizam o significado da reflexão em relação à prática de ensino.

Surgem então importantes discrepâncias e problemas epistemológicos relativos à natureza da reflexão (pré-activa, na acção e sobre a acção), ao tipo de racionalidade que rege (técnica, prática ou crítica) e ao seu ensino dentro dos programas de formação de professores [...].

Para uns, o ensino é uma actividade técnica e a prática reflexiva da mesma uma mera questão de «ciência aplicada»: aplicar às situações práticas os resultados já verificados. O professor é um simples técnico aplicador da teoria que os investigadores descobrem.

[...] Para outros, o ensino, como realidade social, oferece sempre uma ampla margem de indeterminação técnica e reveste-se de fortes características de actividade artística: «[...] actividade que se baseia na investigação sem estar submetida a dogmas, antes a uma contínua procura».

(Contreras, 1997, p.107). (Marcos et al., 2002, p.18)

Trata-se de algo que já tivemos oportunidade de trabalhar de forma detalhada a propósito da formação dos professores e do modelo curricular do Projecto PROCUR, como um exemplo de formação e inovação curricular. Por um lado, uma visão positivista da realidade e a proposta de modelos tecnológicos de aquisição de conhecimentos e destrezas no âmbito da formação de professores; por outro lado, a aceitação de um fluxo bidireccional, onde desaparece a separação entre teoria e prática, entre os investigadores e os práticos. Surge, como sabemos, o modelo de professor como “prático reflexivo” que investiga na acção. Abandona-se o positivismo para se encarar a formação de acordo com uma perspectiva interpretativa, com alterações significativas do ponto de vista epistemológico e metodológico. Como actividade reflexiva, o ensino incorpora também juízos morais, o que remete a racionalidade prática para questões de ética, uma vez que comporta fortes dilemas e processos de deliberação.

Deste modo, relembra-se, são célebres as propostas de Schön (1983, 1987, 1988, 1992) sobre a formação de profissionais, numa lógica de abordagem prática aplicada às questões do ensino. Valoriza-se a experiência prática através da supervisão como meio de construção de modos de pensar e agir. Esta perspectiva sublinha ideias, repetidas vezes sem conta, sobre a prática de ensino, como o resultado do “conhecimento em acção” e da “reflexão na acção”, em processos de reciprocidade, entre supervisor e estagiário, na resolução cooperativa dos problemas da prática. Se a esta linha de intervenção e preparação dos profissionais adicionarmos fortes preocupações sociais e políticas, comporta-se características próprias do paradigma crítico, implicado numa transformação e emancipação pessoal e, sobretudo, social dos protagonistas através da compreensão da realidade circundante. No caso do ensino, estamos perante perspectivas cujo expoente se reconhece na expressão de Giroux (1990), ao preconizar para os docentes uma intervenção como “intelectuais transformadores” da realidade, através de uma “pedagogia crítica da aprendizagem”, no sentido de

uma progressiva humanização da ordem social. Autores como W. Carr e S. Kemmis (Carr & Kemmis, 1988; Kemmis, 1988, 1996, 2001; Carr, 1989, 1990, 1996) acentuam uma linha crítica de intervenção e mudança pela acção, sugerindo a realização da formação de professores por intermédio de processos de investigação-acção, no sentido da emancipação de uma “teoria crítica do ensino”, promotora da qualidade educativa, induzida pela acção reflexiva da profissionalidade docente. Pressupõe a concepção de um currículo, formativo e escolar, que rompa com os ditames tradicionais, próprios da “massificação escolar” (Lemos Pires, 1988), selectiva, discriminatória e, por consequência, que vá para lá da “teoria da reprodução” (Bourdieu & Passeron, 1975), ainda e quase sempre predominante, onde o domínio dos códigos linguísticos (Bernstein, 1989), prevaletentes em classes sociais restritas e maioritariamente representados na escola, continua a ser um forte, se não o único, caminho ‘garantido’ para o sucesso²⁰.

Vemos, assim, de forma sintética, matizes bastantes diferenciadas atribuídas ao papel da reflexão na preparação de profissionais, com uma incidência acentuada ao nível dos processos de formação de professores, configurada numa contenda de sempre, que se confunde com o seu próprio estatuto social e profissional, entre uma dependência funcional e a uma autonomia profissional, conforme tentámos verificar no Capítulo V.

De facto, conforme referem Calderhead e Gates, na introdução ao livro “Conceptualizing Reflection in Teacher Development” (1995a), trata-se da assunção de um caminho prometedo, mas ainda e sempre em contra-ciclo com práticas recorrentes, muito em função das dificuldades dos processos inerentes ou escassez de evidência dos mesmos.

A reflexão tem vindo a ser amplamente reconhecida como um elemento crucial para o crescimento profissional dos professores. Termos tais como ‘ensino reflexivo’ [reflective teaching], ‘formação de professores orientada para a investigação’ [inquiry-oriented teacher education], ‘professor investigador’ [teacher as researcher] ‘prático reflexivo’ [reflective practitioner], tornaram-se bastante prolíficos nas discussões sobre a prática de ensino e o desenvolvimento profissional. Presume-se frequentemente que a reflexão é um aspecto intrinsecamente bom e desejável do ensino e da formação de professores, e que os professores, ao tornarem-se mais reflexivos, de alguma forma se tornam melhores profissionais, embora tais aspirações careçam de ser submetidas a escrutínios mais efectivos e detalhados. (Calderhead & Gates, 1995b, p.01)

O termo “reflexão”, usado e repetido até à exaustão, adquire quase, como no mundo do marketing e do liberalismo sedutor, a categoria de slogan, com os riscos inerentes a esse conceito, de algo na moda, efêmero no tempo, e descartável depois de não servir mais uma realidade construída e

²⁰ “La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d’Enseignement” é um original de 1970, da autoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos franceses de renome internacional. “Theoretical Studies Towards a Sociology of Language”, editado em 1971, é o primeiro volume de cinco, da série intitulada “Class, Codes and Control” da autoria de Basil Bernstein, um sociólogo e linguista britânico, sobejamente conhecido pelo trabalho desenvolvido na área da sociologia da educação.

não substantiva. Contudo, Montero (2001, p.211) requalifica o conceito de “professor reflexivo” como algo mais duradouro, complexo e de interpretações múltiplas, “abundantemente utilizado em diferentes contextos, com diferentes propósitos e significados”. Assim, como síntese, Montero refere que nessa

insistência da literatura pedagógica dos últimos anos na ideia de “preparar professores reflexivos”, o interesse pela reflexão está ligado ao interesse por temáticas sobre a profissionalização, a autonomia do professor como investigador, os professores intelectuais, ...; a reflexão coloca-se no centro de uma constelação de ideias. Como sabemos, o denominador comum das perspectivas que dão cobertura a estas categorias é a procura de alternativas à racionalidade técnica dominante na formação e no trabalho dos professores. (p.211)

Deixa de ser uma frase repetida, despida de conteúdo, para significar algo de mais substantivo, que a eleva à condição de paradigma, no sentido em que pressupõe mudanças epistemológicas e metodológicas ao nível dos processos de ensino e de formação de professores. Assim, como refere Montero (2001, p.212), o problema assume contornos relacionados com a ênfase que se atribui à reflexão. A questão deveria estar centrada, não tanto em saber se os professores reflectem ou não, mas antes “no valor, limites e alcance da reflexão como estratégia de análise e potencial de melhoria da prática profissional devido ao seu carácter de ponte entre a teoria e a prática”.

Assim, retomando o conceito de *practicum*, centrado na investigação tendente à formação de profissionais, e tendo em conta os pressupostos discutidos sobre as diferentes perspectivas com as quais pode encarar-se a ideia do ensino e da formação de professores, nomeadamente ao nível do papel atribuído à reflexão nesses processos, Zeichner (1992a, pp.120 e segs.) coloca-nos perante duas tendências que resultam dessas análises: “a perspectiva do ensino como ciência aplicada” e “a perspectiva do ensino como prática reflexiva”. Refira-se, à partida, que o autor, embora declarando a sua simpatia em relação à corrente da prática reflexiva, não adopta aqui uma postura dicotómica e mutuamente exclusiva. Afirma mesmo estar convencido que o futuro do currículo do *practicum* deve integrar as diferentes tradições apresentadas²¹.

– A perspectiva do ensino como “ciência aplicada”. Baseia-se na perspectiva de que a investigação educacional fornece o suporte necessário para a planificação de um currículo de formação de professores, onde se inclui um currículo do *practicum*. Pressupõe a existência de uma base de investigação sólida e alargada que permite reestruturar os programas de formação dos professores, incluindo o *practicum*, de modo a proporcionar uma formação sistemática ao nível do conhecimento, das competências e das estratégias de tomadas de decisão. Dentro desta linha de acção, conferida

²¹ O autor refere como um problema da formação dos professores o relativo isolamento em pequenas comunidades compostas por indivíduos que partilham orientações idênticas, empobrecendo o debate e as interacções sobre estas questões. Não é sua intenção fazer da “ciência aplicada” um “bode expiatório” dos problemas da formação dos professores. Interessa-lhe, antes, perceber as perspectivas sobre o *practicum* que permitam ultrapassar os obstáculos à aprendizagem do professor que caracterizam as práticas ditas convencionais, encarando tanto a ciência aplicada como a prática reflexiva como fontes de práticas inovadoras.

pela *ciência aplicada*, podemos encontrar perspectivas *restritivas* ou *alargadas*. “na versão restritiva ou *tecnológica*, os alunos-mestres seriam treinados e levados a reproduzir os comportamentos e modelos de pensamento sugeridos pela investigação”; já quanto à “versão alargada ou *deliberativa*, os alunos-mestres utilizariam a investigação como suporte de um processo mais amplo de tomada de decisão e de resolução de problemas” (p.124).

– A perspectiva do ensino como “prática reflexiva”. De pressupostos completamente diferentes dos da perspectiva anterior, baseia-se numa compreensão do ensino como “prática reflexiva”. Parte do pressuposto, na linha de pensamento de Donald Schön, seu principal impulsionador, “da existência nas acções dos profissionais competentes de um *saber de referência* do ensino e da formação de professores” (p.125). Revela uma série de conceitos para descrever o “conhecimento na acção”, com o argumento de que a *racionalidade técnica* revela-se desajustada em situações de *imprevisibilidade* e *incerteza* enfrentadas por professores e outros profissionais no desempenho das suas actividades.

Esta perspectiva enuncia-se através de uma “*epistemologia da prática*” centrada em dois constructos essenciais: a “*reflexão na acção*” referente aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da acção, em face da necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção, o que induz ao desenvolvimento de novas experiências para conseguir respostas mais adequadas, servindo a reflexão para reformular as acções dos professores no decurso da intervenção profissional; a “*reflexão sobre a acção*”, relacionada com o processo de pensamento ocorrido de forma retrospectiva sobre uma *situação problemática* e sobre as “*reflexões na acção*” produzidas pelo professor no momento da intervenção. As implicações destes processos são sobejamente conhecidas e remetem-nos para uma formação de professores centrada na investigação com esforços no sentido de incentivar e apoiar as pesquisas dos mesmos a partir das suas próprias práticas, tornando-os, nestas perspectivas, em “práticos reflexivos”, “investigadores práticos” (pp.125-26)²².

1.5.4. Condições para o Practicum

Tecemos agora considerações relativas às condições básicas para a concretização do *practicum*

²² Programas de *practicum* construídos sobre perspectivas de uma “prática reflexiva”, segundo Zeichner (1992, p.127-28), não devem descuidar aspectos que podem colocar em causa a sua essência, até pelas críticas que frequentemente são apontadas e pelas resistências que sofrem por outras práticas enraizadas de índole mais tecnicista e reprodutora. Assim, o autor alerta para o perigo de fomentar atitudes narcísicas, em que as condições sociais e institucionais, que distorcem a compreensão que os professores têm de si próprios, são completamente ignoradas, cujo resultado remete-nos para uma realidade, infelizmente, muitas vezes invocada, de perpetuação de um *modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma*, onde as reformas são pervertidas e acabam por legitimar práticas que deveriam ser transformadas. Um outro obstáculo à orientação do *practicum* nesta linha de “prática reflexiva” refere a rejeição insensata do conhecimento exterior a esta prática, ou uma centralização do valor intrínseco da reflexão, sem considerar princípios morais e éticos que influenciam o pensamento dos professores.

de qualidade na formação de professores. Zeichner (1992a, p.118-19) considera existirem três níveis de mudança, relacionados com a experiência do *practicum*: organizacional, curricular e estrutural. A tendência, considera o autor, relaciona-se com a procura de defender territórios de intervenção no seio de estruturas existentes, o que confina as mudanças a aspectos organizacionais e curriculares. Quanto a alterações estruturais, o discurso tem-se limitado a um afloramento dos condicionamentos dos esforços de valorização educativa da experiência, que as estruturas institucionais, económicas e políticas tendem a menosprezar e coarctar. Aqui, o autor é crítico e refere que, a longo prazo, os condicionamentos à melhoria do *practicum* tenderão a aumentar se não se considerar alterações estruturais significativas. Entre essas alterações, Zeichner (1992a, pp.128-30) refere a necessidade de uma verdadeira *expansão* do *practicum* para a escola e a comunidade, reformulando os seus procedimentos em função de contextos próximos dos interesses e necessidades das comunidades, da sua realidade, estimulando relações profícuas entre universidade e contextos escolares. Um outro desenvolvimento passa pela concepção de um novo espaço do *practicum*, não circunscrito à sala de aula, mas à escola, instituição educativa, como elemento fundamental de desenvolvimento profissional. Tradicionalmente, os alunos são colocados junto dos professores cooperantes para o trabalho do *practicum* confinado à sala de aula, o que limita a sua experiência e os afasta de uma participação alargada nas actividades da escola.

Zabalza (2006, pp.323 e segs.), de igual modo, refere-se às condições de funcionamento do *practicum*, remetendo a questão para a nova realidade de mudanças estruturais no ensino superior com o processo de convergência europeia, e das consequentes responsabilidades acrescidas para quem assume a incumbência do seu desenho e desenvolvimento, em face das mudanças discutidas sobre a docência universitária. Na opinião do autor, essas *condições básicas* articulam-se em torno de quatro eixos: *doutrinais* (ou seja, o sentido e a orientação formativa atribuída ao *practicum*), *curriculares*, *organizativas* e *pessoais*. Vejamos, sucintamente, algumas das considerações de Zabalza sobre estas condições:

– *As condições doutrinárias do practicum como expressão do modelo de formação.* Cabem aqui considerações genéricas sobre modelos de formação e as suas diferentes visões sobre a formação, com particular relevo para a formação de professores (Ver Capítulo IV). Genericamente, o que parece claro é a relação intrínseca entre os modelos de formação e o papel a atribuir ao *practicum*, ao ponto de, a partir da sua estruturação, se compreender os pressupostos desse modelo. Esta lógica remete para o *practicum* um papel fundamental na formação de professores como elemento agregador das contribuições para a construção do saber e da função profissional, na perspectiva que defendemos

aqui da construção de um *modelo integrado de formação*.

– *As condições curriculares do practicum*. O pressuposto das condições curriculares considera que só um *practicum* devidamente integrado no currículo formativo oferecido aos futuros profissionais da educação pode permitir levar por diante a função que lhe corresponde. Zabalza articula a dimensão curricular do *practicum* em cinco pontos, para além daqueles mais gerais que se relacionam com o modelo formativo: *formalização do practicum como um projecto* que efectivamente existe, está escrito, é público, para que quem esteja nele implicado saiba do que se trata e conheça os compromissos assumidos; a *integração do practicum no processo global da profissionalização* com implicações na inversão de dois tipos de rupturas às quais se assiste com frequência – a desconexão entre o *practicum* e o perfil profissional do professor a formar e a desconexão do *practicum* com as outras áreas do currículo de formação; *as fases em que o practicum está organizado*, assumindo-o como algo de natureza processual e diacrónica e, como tal, cuidando das articulações horizontais e verticais do próprio *practicum* e deste com o processo formativo globalmente estruturado, onde se considera os contributos das diferentes áreas da formação; *estratégias de supervisão adoptadas durante o practicum*, no sentido em que as práticas devem promover oportunidades de aprendizagem autónoma, mas com um sentido de acompanhamento de validação formativa, assegurada por processos supervisivos; *existência de dispositivos de avaliação arbitrados*, como processo de aferição da qualidade da experiência formativa, contribuindo para o enriquecimento e a acumulação do conhecimento sobre os processos desenvolvidos, a melhoria das condições e do desenvolvimento institucional do *practicum*, o aperfeiçoamento do seu desenho e desenvolvimento.

– *As condições organizativas*. A organização do *practicum* é uma condição indissociável à qualidade dos seus processos e resultados. Uma primeira consideração relaciona-se com as *características dos contextos de práticas*. Zabalza refere duas às quais deve prestar-se especial atenção, pela sua incidência no sentido dos resultados do período das práticas: as condições materiais dos contextos e o estilo de funcionamento e a “cultura institucional” dos mesmos. Depois, há-de ser considerado *o estilo de colaboração interinstitucional*. Aqui refere-se os modelos de colaboração ou parceria interinstitucional sobre os quais se orienta o *practicum*. Um aspecto básico sobre esta colaboração é saber que tipo de relação se estabelece entre as instituições e de que modo se compartilha a responsabilidade da formação. Por fim, sobre as condições organizativas, Zabalza menciona um terceiro factor, relacionado com o anterior, e que diz respeito *à implicação real das instituições participantes*, ultrapassando questões de empenho interpessoais, importantes nas fases iniciais das relações institucionais, e que passam pela discussão e formalização de protocolos e formas

de estabelecer e avaliar autênticos compromissos entre instituições.

– *Por fim, as condições pessoais do practicum.* Trata-se de considerar as implicações das características pessoais dos diferentes intervenientes – crianças, formandos, professores cooperantes, professores supervisores, etc. – nos processos do *practicum*, no sentido de construir uma visão global sobre o mesmo e das suas possibilidades de melhoria.

Zeichner (1992a, p.133) chama a atenção para a definição de um papel marginal do *practicum* nas instituições terciárias. Mesmo nas Faculdades de Educação parece existir a tendência para considerar o envolvimento dos docentes no *practicum* com um menor estatuto académico. Verifica-se também, aludindo à experiência Norte-americana, a qual pode ser “transferida” para a globalidade dos sistemas educativos, um menor apoio e visibilidade do *practicum* da formação dos professores por comparação com as outras actividades profissionais, situação em sintonia com uma maior centralização e controlo sobre a formação de professores por parte do Estado, com um consequente incremento de exigências em face de uma menor disponibilização de recursos.

Por fim, ainda assim, acreditamos no trabalho do *practicum* e na importância do mesmo para a formação dos professores. Nesse sentido, tomando em consideração as palavras de Zabalza (2006, pp.330-31), podemos referir que o *practicum* funciona melhor:

- Se está vinculado a processos de inovação nos centros escolares. Neste caso, os formandos em práticas pedagógicas são considerados como um recurso mais e um apoio às intenções de reconversão e desenvolvimento de inovações nessas escolas.
- Se estão previamente identificados e negociados os conteúdos e as competências a desenvolver durante as práticas (ou seja, o propósito formativo do *practicum*), assim como as responsabilidades de cada instituição nesse processo.
- Se nas escolas há pessoas responsáveis com formação capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências em causa, ou seja, se existem professores preparados para receber e trabalhar com os estagiários.
- Se forem criadas estruturas com o fim específico de manter e melhorar o *practicum* numa perspectiva global e integrada da formação.

1.6. Supervisão e a Formação de Professores: Origem, Evolução e o Desenvolvimento Profissional

Sem procurarmos ser exaustivos acerca do campo teórico relativo à supervisão na formação de professores, queremos, por isso, mas também pela orientação da nossa convicção sobre a função principal da supervisão, fazer a abordagem a esta temática na perspectiva de “um contexto de

desenvolvimento profissional dos professores”, por excelência (Tavares & Moreira, 1990; Alarcão & Roldão, 2010). Contudo, para chegarmos a esta concepção, vale a pena fazer uma breve resenha histórica, no sentido de se perceber os contornos da supervisão, entendida actualmente como “um campo de compreensão e actuação integrada” (Sá-Chaves & Alarcão, 2000, p.181).

1.6.1. Conceito de Supervisão Pedagógica: Origem e Evolução

Sabemos das práticas de supervisão, do ponto de vista histórico (Lima, 2008, pp.69 e segs.), terem a sua origem na Revolução Industrial na lógica da inspecção e controlo, “tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola na sua tarefa educativa”. A autora refere que somente em meados do século XIX surge a ideia da supervisão relacionada com a educação, sendo que, numa fase inicial, esta estava voltada essencialmente para a verificação das actividades docentes. Já em finais do século XIX e início do século XX, a supervisão começou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões bem definidos e critérios de aferição do rendimento escolar, procurando a eficiência no ensino. Assim, verifica-se a aplicação de conhecimentos científicos para a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos, pelo que a supervisão procura transmitir, explicar, mostrar, julgar e recompensar a utilização desses conhecimentos ao serviço de um ensino o mais eficaz possível.

Ainda de acordo com Lima (2008), a partir do primeiro quarto do século XX, é notória a influência das ciências comportamentais na supervisão. De forma complementar, observa-se uma tendência para introduzir nas organizações educativas princípios democráticos, que são concomitantemente assumidos pela figura do supervisor como um líder democrático. Neste sentido, por volta dos anos sessenta, o acto supervisivo focaliza a atenção na procura de mais e melhores soluções para a melhoria da qualidade da prática educativa, o que pressupõe em definitivo uma comunhão de sinergias com o currículo.

Já em Portugal (Cardoso, Mota & Pinheiro, 2000, p.83), verifica-se uma apropriação tardia do conceito de supervisão, o que não quer dizer que a função de supervisor não estivesse presente nas práticas de formação dos professores. De facto, para os autores, essa função foi consignada ao longo de várias décadas segundo designações diferenciadas, mas com o mesmo registo funcional associado à formação de professores, “consignada no passado pela designação de professor metodólogo, assistente de metodologia, orientador pedagógico, acompanhante da prática lectiva”.

É de reconhecimento geral que a visibilidade e reflexão sobre a supervisão como campo de instigação na educação em Portugal está fortemente correlacionada com os primeiros estudos de

Alarcão e Tavares, cuja publicação do livro “Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem” (1987)²³ tornou-se numa referência necessária e fundacional, em termos de fundamentação teórica.

Alarcão e Tavares (2003, pp.5-6) consideram fundamental estabelecer ligações entre o desenvolvimento, a aprendizagem e a supervisão no sentido do esclarecimento desta nos termos em que aqui a queremos tratar: como supervisão pedagógica. Assim,

[a] supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores, esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. O supervisor como professor ou, como hoje se diz, como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens exerce uma influência directa sobre uns e indirecta sobre os outros. Continuamos a acreditar que a prática profissional é uma componente fulcral no processo de formação dos profissionais, sejam eles professores, médicos, enfermeiros, ou actores noutras profissões.

Embora saibamos que o termo supervisão se relaciona com diversos contextos profissionais, é na relação que estabelece com a educação, e em concreto com a formação inicial de professores, que nos importa considerá-lo. Claro que isso não renega a importância dos outros entendimentos e campos de estudo que se pode ter para além da formação inicial de professores (Alarcão & Roldão, 2010), nomeadamente: o desenvolvimento profissional permanente (Sá et al., 2002); as mudanças da instituição escolar, enquanto organização reflexiva e aprendente (Santos Guerra, 2000; Candeias, 2007); a gestão, coordenação e avaliação de projectos (Varela de Freitas, 1997).

Assim, de acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.16), na formação inicial de professores, a supervisão corresponde ao conceito de “orientação da prática pedagógica”. Estes autores referem a “supervisão de professores como o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Desta definição ressaltam as seguintes características: tem lugar num tempo continuado; tem como objectivo o desenvolvimento profissional; situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional. Um aspecto que assume particular relevo neste enquadramento da supervisão pedagógica refere-se à relação praxiológica que se estabelece entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento humano do candidato a professor.

Actualmente, é consensual o reconhecimento da importância da supervisão, da orientação da prática pedagógica, na medida em que a “Iniciação à Prática Profissional”, como actividade

²³ O referido livro foi, como vimos, publicado pela primeira vez em 1987, tendo sido alvo de uma 2.ª edição “revista e desenvolvida” em 2003, conforme aludem os próprios autores (Alarcão & Tavares, 2003, p.5), por serem “confrontados com a situação de edição esgotada, e posta imediatamente de lado a ideia de simplesmente o reimprimir, por o considerarmos algo desactualizado, nos sentíssemos perante o dilema de reescrever o livro ou escrever um outro, totalmente novo”. Os autores acrescentam que, entre várias hesitações e a insistência de várias pessoas, que esgrimiam o argumento de tratar-se de um livro estruturante e útil aos estudantes interessados nesta área científica, optaram “pela reescrita, actualizando-o”. As referências feitas a seguir são, portanto, à dita obra reescrita e actualizada.

consagrada, em grande parte, “à prática de ensino supervisionada”, “constitui-se, entre outras, como uma componente fundamental nos currículos de formação inicial de professores destinada a iniciar formalmente os alunos futuros professores no mundo da prática profissional” (Tomaz, 2007, p.130).

Contudo, a supervisão da prática pedagógica, de acordo com Oliveira (1992), na formação de professores, foi ao longo dos tempos relegada para segundo plano, o que lhe atribuía um estatuto de desigualdade e inferioridade relativamente às outras componentes curriculares da formação. Isso repercutia-se nas escassas oportunidades de formação de supervisores em educação – situação que se foi mantendo, com algumas exceções, de entre as quais se destaca a Universidade de Aveiro (Cardoso, Mota & Pinheiro, 2000)²⁴ –, situação que redundava no acesso relativamente generalizado de professores a funções de supervisão de forma “naturalista”, sem uma formação específica adequada, onde uma “experiência satisfatória de ensino em sala de aula” seria o suficiente no sentido de atestar “competência para formar outros profissionais” (Rodrigues, 2001, p.5).

Em Portugal, na transição entre a década de 1980 e a de 1990, assiste-se ao início de uma progressiva apropriação do termo supervisão na literatura sobre formação de professores, para hoje em dia dar-se como adquirido tratar-se de uma designação consagrada como alternativa credível à designação de “orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.9).

Podemos afirmar que encontramos descritas sobretudo duas concepções de supervisão devidamente demarcadas e com traços de identidade distintos, cujas características se reportam aos seus objectivos e estratégias de intervenção da própria formação de professores. Uma, de índole mais tradicional, reporta-se a aspectos de carácter de direcção, inspecção, controlo, fiscalização e verificação, marcada por uma ordem de intervenção burocrática reprodutiva, tendo em vista uma consequente punição ou sancionamento e regulação do *status quo*; outra orienta-se mais numa perspectiva de reflexão, descoberta, orientação, monitorização e aconselhamento, marcada por uma ordem de intervenção social transformadora, no sentido do desenvolvimento profissional e da construção de comunidades de relacionamento e aprendizagem (Vieira, 1993; Alarcão, 1994, 1996, 2000, 2001; Tavares & Alarcão, 2003; Vieira et al., 2006; Vieira, 2009a,b; Alarcão & Roldão, 2010).

A perspectiva de formação de professores de âmbito tecnicista, pragmática, que vê no ensino uma ciência aplicada, forma para uma certa dependência, homogeneidade, manutenção acrítica da situação vigente, sem questionar nem vislumbrar alterações para o futuro (Sá-Chaves, 2000b). A

²⁴ O CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional), criado em 1991, é uma associação de investigadores cuja pesquisa e intervenção incidem particularmente nos domínios da educação e da formação (e, podemos afirmar, onde a supervisão assumiu especial destaque). Sucedeu ao PIDACS (Projecto de Investigação em Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão), iniciado, em 1988, a partir do desejo manifestado por ex-mestrandos e doutorandos dos Professores José Tavares e Isabel Alarcão, docentes da Universidade de Aveiro (disponível online em no sítio do CIDInE «<http://www.cidine.pt.vu/>», consultado em Junho de 2010).

supervisão assume o estatuto de uma postura de poder e superioridade sobre as práticas dos formandos, que confere ao supervisor o papel de mestre que prescreve “receitas”, ao qual Vieira (1993) designou de “supervisor à moda antiga”, e que é detentor do conhecimento “conferido pelo papel de formador e pela experiência que possui”, exteriorizada numa atitude directiva no processo de supervisão (Oliveira, 1992, p.14).

Quando pensamos a formação de professores numa lógica do paradigma reflexivo (Schön, 1983, 1987, 1988, 1992), os conceitos de supervisão e de supervisor assumem acepções bem distintas das referidas anteriormente, pois as dimensões da reflexão trabalhadas por Schön – reflexão na acção, sobre a acção, sobre a reflexão na acção –, de acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, pp.98-99), ocorrem no mundo da prática, no mundo real, onde é possível fazer experiências, cometer erros, ganhar consciência dos mesmos, (re)elaborar a prática de modo diferente, contribuindo para o enriquecimento do “conhecimento na acção”. Deste modo, a experimentação e a reflexão são elementos de autoformação e fazem parte integrante dos processos supervisivos, numa constante e progressiva conquista de autonomia e descobertas de potencialidades.

Neste modelo de formação, o supervisor deverá organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita reflexão. O papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a acção. (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.99)

O termo que melhor se ajusta à formação de professores neste paradigma de formação é precisamente o de “supervisão pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003; Rangel, 2008), pois, como defende Vieira (2006a, p.9), estamos em presença da “teoria e prática de regulação de processos de ensino-aprendizagem” que podem ser verificados a partir da sistematização realizada na Figura 7.05.



Figura 7.05 – Esquema síntese sobre os processos de supervisão pedagógica (Vieira, 2006a, p.10)

Estamos, assim, a caminhar para uma visão que se afasta dos temores e resistências mais

comuns que a supervisão suscita, porque associados a conceitos utilizados com outras conotações como os de imposição, autoritarismo, controlo ou direcção autocrática, para nos centrarmos em acções de “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993, p.28). Resulta desta visão a centralidade da prática pedagógica e a monitorização da mesma através de processos de reflexão e experimentação.

Para dissipar os eventuais receios sobre a dita supervisão, Sá-Chaves (2002) faz uma analogia interessante com a máquina fotográfica, referindo-se às vantagens das diferentes focagens (daí o prefixo “super”, na “supervisão”) do contexto em análise, com a possibilidade de garantir um certo distanciamento na procura de uma compreensão global da natureza das práticas (“grande angular”); ou, quando necessário, permitir configurar uma aproximação estratégica a determinados aspectos considerados relevantes no momento de aprimorar pormenores (“grande plano”), ambas as situações no sentido de promover uma interacção sustentada entre a experiência e a prática. Assim, a autora refere-se à supervisão, no âmbito do paradigma reflexivo da formação de professores, como

uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (Sá-Chaves, 2002, p.150)

Como referimos, interessa-nos, sobretudo, a supervisão no âmbito da iniciação à prática profissional. Esta pode assumir diferentes formas, tal como refere Tomaz (2007, p.130),

Concretizando-se através de actividades que podem envolver, desde experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas do curso, à observação e análise de práticas de professores que se encontram a exercer a sua actividade profissional nas escolas, passando por intervenções pedagógicas pontuais, assumindo a figura de estágio profissional na fase final de curso, no qual o aluno, futuro professor, assume a responsabilidade pela docência, estágio este, que nos Cursos de Formação de Professores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico corresponde à disciplina de Prática Pedagógica.

Deste modo, “agora que a formação de professores, a nível de formação inicial, não nos está a pôr a pressão da quantidade”, refere Alarcão (2009b, p.120), está aberta a possibilidade de se ter particular atenção à qualidade da formação em estágio e a oportunidade de desenvolver e investigar práticas de supervisão, reforçando o conhecimento sobre as mesmas.

Contudo, também nos interessa o campo da indução e do desenvolvimento profissional, onde a supervisão pode desempenhar um papel fundamental na orientação e definição do perfil profissional do professor, numa lógica de criação de comunidades de aprendizagem e colaboração entre os professores, sem esquecer o contexto de gestão curricular e organização escolar. Já se referiam nestes termos Alarcão e Tavares (1987, pp.147-48), quando nos diziam que a supervisão da prática

pedagógica, para além da dimensão particular de ensino-aprendizagem, surge “como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática”, capaz de fazer emergir “uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino”. Refere Alarcão (2009b, p.120),

já em 1987 tínhamos esta convicção, mas ela tem-se vindo a intensificar e, hoje, pretendo alertar-vos para o papel da supervisão na linha da formação contínua mais do que propriamente da formação inicial. Penso que, no futuro, esta dimensão vai ser muito importante, embora não se possa esquecer a supervisão na formação inicial, até porque se estão atentos à legislação que saiu recentemente sobre os cursos de formação de professores, verificaram com certeza na valorização desta componente, expressamente designada no articulado por “prática de ensino supervisionada”; é esta a expressão utilizada.

Entretanto, reconhecendo a importância do papel que a escola hoje cada vez mais assume, Alarcão (2002, 2009b) amplia o âmbito da supervisão para a escola como organização ou comunidade. Assim, “[m]antendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula”, mas antes “num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários”, sem esquecer a própria escola “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (2002, p.218).

Alarcão (2009b, p.120) refere que esta preocupação tem repercussões na evolução do seu pensamento, tendo sido expressa na edição revista da obra que partilha com José Tavares, reconceptualizando a supervisão como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p.154).

Por fim, Alarcão (2009b, p.120), no prosseguimento do caminho evolutivo sobre o entendimento da supervisão, que a própria expressa no texto agora citado, acrescenta que “a supervisão da formação inicial está incluída, mas está inserida num contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua, ou seja, do colectivo dos docentes. E todas estas dimensões se interligam”. Em síntese, refere a autora,

quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional. Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se

encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica. (Alarcão, 2009b, p.120)

É nesse sentido que, de acordo com Alarcão (2009b), Sullivan e Glantz (2000) apontam, ao referirem duas características da supervisão para o século XXI: democraticidade – baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais autónomos; liderança com visão – que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, na qualidade da educação. Por isso, Alarcão (2009b, p.126) refere-se ao “supervisor como um líder de comunidades aprendentes”.

Em síntese, das leituras realizadas, e daquilo que fomos referindo sobre o conceito de supervisão, e que a seguir complementaremos, fica-nos, sobretudo, a ideia, conforme refere Alonso, (2001b, p.4), de um “processo interactivo e colaborativo de apoio e estímulo à construção do conhecimento profissional, através do desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas e de auto-conhecimento, baseado em ciclos continuados de planificação, intervenção-observação, feedback-reflexão”, nos contextos de prática pedagógica.

1.6.2. *Cenários e Elementos do Processo de Supervisão*

Alarcão e Tavares (2003, pp.16 e segs.), ao remeterem a supervisão para o âmbito da “orientação de uma acção profissional”, consideram necessário esclarecer o entendimento do conceito de “orientação”, pois é em função do seu entendimento que surgem divergências relativas às práticas de supervisão e aos seus objectivos, que redundam em diferentes “cenários de supervisão”²⁵. Estes não são mais do que o reflexo de diferentes orientações da formação de professores que preconizam estratégias de formação e supervisão específicas, onde se revêem diferentes valorizações da construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional. Assim, de forma abreviada, queremos referir-nos aos nove cenários em que Alarcão e Tavares aglutinaram as práticas de supervisão.

- *Cenário de imitação artesanal.* Sustenta-se na crença da imutabilidade do saber e da orientação que se aprende reproduzindo práticas de alguém que se coloca numa posição de mestre, modelo, experiente, prático. Trata-se de “um bom professor” que sabe o que faz e transmite a sua arte ao professor principiante, que procura reproduzir e perpetuar a imagem que lhe é apresentada, numa lógica e estratégia submissa, com uma hierarquia definida e inquestionável. Porém, o questionamento sobre a definição do “bom” professor como modelo único a seguir, a omissão das variáveis que interagem no

²⁵ Expressão de Alarcão e Tavares (2003, p.16) para perspectivar “a análise das várias tentativas de resposta que têm sido encontradas para a pergunta [...]: como fazer supervisão?”.

processo de ensino e aprendizagem, a diversidade de exigências que as sociedades contemporâneas colocam às escolas e aos professores, o afastamento das lógicas reprodutoras e dos modelos únicos como respostas insatisfatórias para a diversidade dos contextos, interrogam a viabilidade e o sucesso desta forma de supervisionar o processo formativo dos professores.

- *Cenário pela descoberta guiada.* No caso deste cenário, o professor “modelo” dá lugar ao conhecimento analítico de modelos teóricos de ensino. Procura-se desvendar “não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicar quando é que ele se produzia, como e porquê” (p.18). Considera-se, assim, que os futuros professores deveriam ter oportunidades de observar um leque variado de estilos de professores em contextos diversificados ainda antes de iniciarem o seu estágio. Os candidatos a professores assumem, desta forma, uma postura activa, tanto na fase de observação e reflexão sobre os modelos em análise e as suas interações com as variáveis do contexto, como na sua capacidade de experimentar e inovar a prática pedagógica. Segundo Sá-Chaves (2002), de acordo com este cenário, o supervisor assume uma função de orientação do formando na descoberta do seu estilo pessoal, ao invés de se expor como modelo a seguir, procurando proporcionar momentos de concretização da teoria, de aprendizagem de técnicas e ferramentas para o ofício de professor.

Contudo, a experiência deste modelo tem revelado a dificuldade de integração da teoria e da prática. A desejada síntese teoria-prática releva para a importância da prática como fonte de conhecimento teórico, o que remete para uma apropriação progressiva destas componentes de formação e para o constante diálogo entre as mesmas. Ziechner (1993, p.21) refere-se nesse sentido, quando afirma que, “[p]ara além do saber na acção que vamos acumulando ao longo do tempo, quando pensamos no nosso ensino quotidiano, também estamos continuamente a criar saber”.

- *Cenário behaviorista.* Valoriza o micro-ensino como estratégia de formação (Alarcão & Tavares, 2003, p.21). Trata-se de uma técnica que procura criar oportunidades de práticas e comportamentos considerados necessários ao desempenho do bom professor (Cortesão, 1991), na lógica da impossibilidade de desenvolver em simultâneo todas as tarefas que deve mobilizar no contexto de sala de aula. Para isso, cria-se um ambiente de treino, de tipo laboratório, com mini-aulas, onde seria possível desempenhar determinadas competências e estratégias de ensino padronizadas sugeridas pela investigação. Como crítica essencial, apesar da atenção que a técnica mereceu, refere-se a descontextualização das competências a desenvolver, bem como a simplificação atribuída a um processo altamente complexo como é o de ensino e aprendizagem.
- *Cenário clínico.* A ideia-chave relaciona-se com a colaboração que se estabelece entre o futuro professor e o supervisor. O modelo preconiza a centralidade e a dinâmica da supervisão no professor, “relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p.24). Implica ainda uma actividade continuada de planificação e avaliação conjuntas, para além

da observação e da análise e reflexão de todo o processo superviso, sendo, para isso, fundamental a criação de um clima de empatia promotor de confiança e de interacção que se faz em ciclos de maior ou menor intervenção do supervisor, conforme as solicitações do professor e da autonomia que progressivamente este vai conquistando. O candidato a professor “deve ter um papel muito activo, uma vez que só através da compreensão do significado dos dados é que se sentirá comprometido com o ensino que praticou e o ensino que deseja praticar”. Segundo Tavares e Alarcão, “é interessante notar a existência de três elementos básicos no ciclo de supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar”, o que leva os autores a concluir que “fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar” (p.28).

- *Cenário psicopedagógico.* Tem como base a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e pressupõe como objectivo central da supervisão pedagógica o de “ensinar os professores a ensinar” (p.28), fazendo-se a analogia entre os processos de ensino e aprendizagem que acontecem nas relações entre supervisor e futuro professor, e entre este e os seus alunos. Tal como no modelo clínico, também aqui se “propõe uma relação de ensino-aprendizagem baseada na identificação e resolução de problemas da prática docente”, à qual se acrescenta a sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica. Esta circunstância, no âmbito da prática pedagógica, remete para um “saber-fazer” como desenvolvimento e aplicação do “saber”, e consequentemente, do questionamento de como passar deste “saber” para o “saber-fazer”, ao qual Stones (1984, cit. por Alarcão & Tavares, 2003, pp.30-31)

propõe que entre a aquisição de conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber-fazer se interponha uma fase de observação de actuações pedagógicas ao vivo, ou gravação, de forma a permitir ao futuro professor identificar exemplos positivos e negativos dos conceitos em estudo, e deste modo, aprofundar os próprios conceitos antes de tentar pô-los em prática.

- *Cenário pessoalista.* Também designado de “desenvolvimentista” (Alarcão, 1994), atribui um valor acrescentado ao desenvolvimento do professor como pessoa, pois considera-se existir uma relação entre o seu grau de desenvolvimento e a sua actuação pedagógica. Este cenário revela, assim, uma perspectiva cognitiva e construtivista, onde o auto-conhecimento assume papel fulcral no desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Deste modo, dá-se lugar a uma observação designada de “objectiva-subjectiva que visa não só o acontecimento nos seus efeitos e causas externas, mas também a percepção que dele têm os intervenientes e a sua integração no contexto da situação”.
- *Cenário reflexivo.* Inspirado na abordagem reflexiva da formação dos profissionais de Schön (1983, 1987, 1988, 1992), com enorme impacto na formação de professores, “baseia-se no valor da reflexão *na e sobre* a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que se apelidou de epistemologia da prática” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). O processo formativo implica acção, experimentação e reflexão sobre a acção. Trata-se de uma “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão”. O papel do supervisor passa pela

mediação na compreensão das situações, na acção em situação e na sistematização do conhecimento que resulta da interacção entre acção e pensamento. O futuro professor é incentivado a ter uma atitude de reflexão crítica, no sentido de compreender os problemas emergentes da prática contextualizada, a procurar soluções alternativas e adequadas aos mesmos, a questionar-se sobre as implicações sociais e éticas da acção, a investir na formação, situações que visam promover a progressiva autonomia e emancipação.

- *Cenário ecológico.* É uma abordagem do desenvolvimento profissional dos candidatos a professores e educadores que se inspira no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e num tipo de supervisão de cariz reflexivo, concebida por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997). Neste cenário, a natureza dos contextos de formação – as instituições de formação inicial, os centros escolares de acolhimento das práticas, a comunidade educativa –, que se encontram inseridos em contextos mais abrangentes, bem como as relações que se estabelecem entre os mesmos, exercem um papel crucial no desenvolvimento profissional social e pessoal do estagiário. Este cenário de supervisão constrói-se no reconhecimento da importância das inter-relações de contextos de formação: os contextos profissionais do estagiário, as interacções e a comunicação entre esses contextos profissionalizantes, a influência de outros contextos culturais e sociais mais abrangentes nos próprios contextos profissionalizantes (Oliveira-Formosinho, 1997). É, sustenta Alarcão (2006, p.336), “uma abordagem fundamentada numa metodologia de aprendizagem experiencial, de acção-formação-investigação, em que o formando constrói o saber mediante a realização de diversas tarefas que o levam a assumir diferentes papéis e a interagir com pessoas distintas”. Ao supervisor cabe a tarefa de organizar e gerir os contextos das práticas, assumindo, em simultâneo, um papel de promotor da formação nos referidos contextos.
- *Cenário dialógico.* Por fim, Alarcão e Tavares (2003, p.40) referem-se a uma abordagem assente numa supervisão contextualizada e dialógica, configurada pela análise dos contextos e pela atribuição à linguagem e ao diálogo crítico de “um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão”. Deste modo, acentua-se uma dimensão política e emancipatória da formação através do reforço de um diálogo construtivo entre todos os actores intervenientes e parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em contribuir para a transformação e inovação dos contextos educativos²⁶.

De acordo com Alarcão e Tavares (p.41), estes cenários não devem ser entendidos de forma estanque e mutuamente exclusivos, pois com frequência coexistem e interpenetram-se. Cada um dos cenários dá ênfase a determinados aspectos do processo de supervisão, mas todos eles contêm

²⁶ Moreira (2005) e Vieira (2006b) referem-se a uma supervisão democrática – nas relações interpessoais e nos processos de construção do conhecimento profissional –, transformadora – dos intervenientes e dos contextos de acção –, participativa, reflexiva, colaborativa, colegial, aberta à negociação e à liberdade de escolha, na procura da melhoria da qualidade das aprendizagens, tanto dos estudantes futuros professores, como dos alunos.

elementos válidos, pois a sua definição relaciona-se meramente com a clareza da exposição. Desta forma, num olhar convergente para os diferentes contributos dos referidos cenários, Alarcão e Tavares (p.43) invocam o *cenário integrador* proposto por Sá-Chaves (2002, p.23), com o qual a autora desenvolve o conceito de “supervisão não standard”, conotado com a “capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um conhecimento de tipo standard que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas”.

Nestes cenários de orientação supervisiva existem elementos comuns, apesar das diferentes perspectivas que lhes estão associadas na forma de conceber a formação. Alarcão e Tavares (2003, pp.48 e segs.) referem-se a quatro elementos essenciais “para compreender todo e qualquer processo de ensino/aprendizagem e, consequentemente, também da supervisão ou orientação pedagógica”:

- a) *Os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os principais aspectos da sua personalidade.* O supervisor, o professor formando e os alunos (sujeitos que intervêm mais directamente no processo de supervisão) encontram-se em graus diferentes de desenvolvimento a nível cognitivo. Note-se, por exemplo, que o desenvolvimento e a personalidade dos formandos e dos próprios supervisores são dos aspectos essenciais do processo de supervisão: “a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano”, o qual “se traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime, sobretudo, numa percepção e compreensão diferentes dos problemas e situações” (p.52).
- b) *As tarefas a realizar.* No pressuposto de que supervisor e formando são adultos e têm um desenvolvimento físico, biológico, psíquico e social normal, são dotados de capacidades e conhecimentos suficientes nas áreas das respectivas especialidades e nos domínios psicopedagógicos e técnico-didáticos, questiona-se que tipos de tarefas, quer o supervisor, quer o formando, são chamados a desempenhar no processo supervisivo. Na impossibilidade de referir todas aquelas que Alarcão e Tavares (p.56) consideram imprescindíveis, seja qual for a situação, podemos sempre afirmar que todas “estão subordinadas a um verbo fulcral: ajudar (a desenvolver-se como professor)”, sem esquecer que o processo de supervisão envolve uma interacção entre duas pessoas que devem colaborar, reflectir e ajudar-se mutuamente.
- c) *A atmosfera afectivo-relacional envolvente.* No sentido de o processo de supervisão se desenrolar nas melhores condições, considera-se “necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária”, onde supervisor e aluno assumem uma “atitude semelhante à de colegas” (p.61).
- d) *Os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar.* O elemento afectivo-relacional assume um papel importante no processo de supervisão, mas o mesmo não pode descurar a dimensão do conhecimento, essencial ao

desenvolvimento de um professor. Alarcão e Tavares (p.70) referem que “o novo conhecimento que a investigação científica e tecnológica tem vindo a proporcionar, é uma atitude transversal e incontornável e exige novas modalidades e dinâmicas de ensino-aprendizagem”.

1.6.3. O Papel do Supervisor: Fases, Estratégias e Estilos de Supervisão

O papel do supervisor, na óptica de Alarcão e Tavares (2003, p.72), deve apontar para o desenvolvimento de capacidades e atitudes que lhe permitam construir o seu conhecimento profissional: 1) espírito de auto-formação e desenvolvimento; 2) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; 3) capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; 4) capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria; 5) capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; 6) consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou insucesso, dos seus alunos; 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; 8) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Do mesmo modo, Vieira (1993, p.33) sintetiza as funções do supervisor em cinco grandes áreas: informar – fornece informação nos domínios da supervisão, da observação e da didáctica; questionar – deve ser capaz de questionar e de encorajar o professor a reflectir sobre o saber e a experiência; sugerir – sem impor, deve propor e fundamentar alternativas, cabendo ao professor a decisão sobre o que deve fazer, embora haja uma co-responsabilidade por parte do supervisor pelas tarefas a concretizar pelos professores; encorajar – perante uma tarefa árdua, intensa e desgastante, o supervisor deve encorajar o professor, não deixando que este desanime diante das dificuldades.

Cabe aqui uma palavra também sobre o papel dos supervisores cooperantes das escolas e da importância assumida no processo de supervisão ou de acompanhamento da prática pedagógica. De facto, apesar do envolvimento do supervisor da universidade, Jacinto e Sanches (2002, p.79), consideram que a qualidade da acção curricular e formativa está fortemente influenciada pela presença do professor cooperante, “enquanto mediador das culturas de ensino e da escola”, podendo mesmo “contribuir para a desvalorização de saberes anteriormente adquiridos” pelos estagiários, evidenciando um acentuado desequilíbrio, não raras vezes tendente para o lado das escolas e dos professores cooperantes, entre os discursos de duas realidades que deveriam ser complementares. A presença constante do professor cooperante e a relação de proximidade podem ser elementos para explicar uma certa socialização adaptativa, que pode ser meramente estratégica por parte do estagiário.

Resulta desta descrição a necessidade de fazer da formação dos professores cooperantes uma

preocupação essencial das instituições formadores, se querem assegurar a continuidade da qualidade das finalidades e das experiências formativas, situação a salvaguardar através de parcerias e relações estáveis com as escolas, construídas na base do conhecimento e do trabalho realizado no terreno. De forma similar, o papel do professor supervisor da universidade deve ser tido em conta, procurando estabelecer equilíbrio e complementaridade entre as experiências proporcionadas ao estagiário por ambas as partes envolvidas no processo de supervisão, no sentido de contribuírem para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Isto mesmo sustenta Moreira (2005, p.65), quando refere que

a presença e acompanhamento de ambos os supervisores assegura o acesso, pelos estagiários, a diferentes dimensões do conhecimento profissional, que se devem interrogar mutuamente: o supervisor da escola, pela continuidade da sua presença na escola e maior experiência e conhecimento dos contextos da actividade de ensino nos níveis de qualificação profissional, está mais bem posicionado para assegurar o desenvolvimento do conhecimento prático do ensino; o supervisor da universidade, dada a sua actividade investigativa, tem uma posição privilegiada na facilitação do estudo crítico da prática à luz de pressupostos teóricos, o que supõe um contacto estreito com as escolas.

Assim, este contacto supervísio entre estagiário e supervisores da escola e da universidade, também designado por ciclo de supervisão, característico da perspectiva processual que pressupõe a orientação clínica, obedece a uma conceptualização de determinadas fases da supervisão, que encontra no ciclo básico de planificação, observação e feedback uma estrutura relativamente consensual. É neste sentido que apontam Alarcão e Tavares (2003, pp.80 e segs.), ao referir-se concretamente a quatro fases do ciclo supervísio:

- a) *Encontro pré-observação*. Como é óbvio, ocorre antes de o supervisor entrar na sala de aula, persegue essencialmente dois objectivos: ajudar o professor na análise e tentar resolver os problemas ou inquietações com que este se depara no momento de estruturar a intervenção.
- b) *Observação propriamente dita*. Considera-se a observação como todas as actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que ocorre no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de, posteriormente, proceder a uma análise focalizada nos aspectos previamente considerados ou em situações decorrentes da acção. Embora saibamos que a observação deve descrever o que acontece, mais do que emitir um juízo de valor (Estrela, 1984)²⁷, temos plena consciência que se trata de um acto interpretativo, pelo que a observação acaba por reflectir, conforme afirma Vieira (1993, p.38), “a subjectividade do sujeito que observa”.
- c) *Análise de dados*. Seja qual for o tipo de observação (participante/não-participante, naturalista/focalizada, armada/não-armada, ...) e dos dados recolhidos (quantitativos/qualitativos, áudio, vídeo, ...), temos, nesta fase, a tarefa de “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação

²⁷ “Teoria e Prática de Observação de Classes”, um clássico de Albano Estrela, é um óptimo recurso para aprofundar as questões da observação.

clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.97).

- d) *Encontro pós-observação*. Este encontro segue, em boa medida, as mesmas indicações do encontro pré-observação, no sentido em que deve decorrer num clima de confiança e colaboração, através de uma comunicação isenta de ambiguidades, onde o formando assume um papel activo e numa interacção pautada pela variedade de estilos e estratégias. Já como finalidade, o encontro deve permitir a reflexão “sobre o seu «eu» de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspecto”. Neste ponto, segundo Vieira (1993), este encontro pode sobrepor-se no tempo com o encontro de pré-observação, uma vez que da análise e reflexão dos dados recolhidos podem surgir novos objectivos, novas estratégias a desenvolver.

Este mesmo ciclo de supervisão é representado (Alonso et al., 2001b, 2002b) de acordo com os momentos: “encontro de planificação” (ou “pré-observação”), “observação da intervenção” e “encontro de feedback”. Do mesmo, salienta-se a análise de dados e a estratégia de devolução como elementos de preparação do encontro de feedback; e a análise de ciclo, como culminar do processo e, simultaneamente, de preparação de novo processo. Todo este ciclo de supervisão assim desenhado está fundamentado em processos de reflexão, investigação e colaboração que visam uma tomada de decisões informada e adequada aos desafios da prática (Figura 7.06).



Figura 7.06 – Ciclo de Supervisão: encontro de planificação (ou pré-observação), observação da intervenção e encontro de feedback (Alonso et al., 2001b, 2002b)²⁸

A partir de explicitação das fases da supervisão, é também possível enumerar algumas estratégias, sobretudo no que diz respeito às fases de “encontro de planificação” e de “encontro de feedback”, pois é aí que acontecem as interacções entre formando e supervisor (Alonso et al., 2002b):

- *Estratégias no encontro de planificação*. a) pedir ao formando para “explicitar” as opções feitas na

²⁸ Figura originalmente apresentada numa reunião de trabalho, da iniciativa da Comissão da Prática Pedagógica IV da Licenciatura do EB (1.º Ciclo) com a presença dos Supervisores Institucionais e Cooperantes, em Dezembro de 2002 (Alonso et al., 2002b) (Anexo 7.02).

planificação; b) identificar as “preocupações” do formando acerca da actividade a realizar; c) traduzir as preocupações e conceitos abstractos em “comportamentos observáveis” (operacionalizar); d) identificar procedimentos para melhorar o plano do formando; e) ajudar o formando a formular objectivos de auto-aperfeiçoamento; f) seleccionar os comportamentos mais relevantes para observar e os instrumentos de observação para os registar; g) utilizar várias fontes/metodologias de recolha de dados.

- *Estratégias no encontro de feedback.* a) apresentar ao formando os dados de observação objectivos e específicos; b) solicitar do formando inferências, opiniões e sentimentos sobre os dados de observação; c) realizar perguntas de esclarecimento que estimulem o pensamento reflexivo; d) estimular o formando a considerar as consequências educativas e didácticas das suas acções; e) encorajar o formando a procurar estratégias alternativas para melhorar a sua prática; f) dar ao formando oportunidades para a prática de diferentes metodologias e experiências e para a contrastação de umas com as outras.

Alarcão e Tavares (2003, pp.102 e segs.) enriquecem o trabalho da supervisão com a identificação de estratégias que “valorizam os professores e a sua capacidade de construir o conhecimento profissional”. Os autores referem-se à diversidade de estratégias utilizadas na formação inicial de professores, e em particular nos processos supervisivos, dando como exemplo a “análise de casos” (Shulman, 1986), “as narrativas” (Clandinin, 1992; Lyons & LaBoskey, 2002), “os portefólios reflexivos” (Sá-Chaves, 2000a), “as perguntas pedagógicas” (Tom, 1987; Smyth, 1989) e a própria “investigação-acção” (Zeichner & Gore, 1991; Moreira & Alarcão, 1997; Moreira, 2001; Moreira et al., 2006).

Cabe ao supervisor de estágio, no âmbito do projecto de formação inicial, promover o desenvolvimento das estratégias adequadas, com o objectivo de desenvolver nos futuros professores a capacidade e o desejo de reflectirem e, através dessa reflexão, desenvolverem-se de uma forma continuada e sustentada (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.100). Refere Sá-Chaves (2002, p.172),

tão ou mais importante do que os modos da sua operacionalização, são as intenções e objectivos dos supervisores que estão na base das suas opções metodológicas. Estas intenções e objectivos constituem o referente e o significado das estratégias que, externamente, explicitam o quadro de referências e expressam os marcos pessoais de cada supervisor.

Do mesmo modo que não pode haver um modelo único, também se torna difícil conceber que haja um *estilo de supervisão* prevalecente ou apontado como o mais adequado. O supervisor, tendo presente os objectivos, os intervenientes e os contextos de supervisão, e de acordo com a sua idiossincrasia e a dos próprios formandos, deve manifestar um conjunto de competências no sentido de regular e potencializar o processo de supervisão. De acordo com Glickman (1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p.74), são as competências interpessoais que emergem como fundamentais para desempenhar essa função supervisiva. A ênfase que o supervisor pode atribuir a algumas dessas

atitudes determina o seu estilo de supervisão, que pode ser enquadrado predominantemente num dos três tipos: *não-directivo*, *colaborativo* e *directivo* (Figura 7.07) ²⁹.

		ESTILOS DE SUPERVISÃO		
		Não-Directivo	Colaborativo	Directivo
COMPORTAMENTOS	Prestar atenção			
	Clarificar			
	Encorajar			
	Servir de espelho			
	Dar opinião			
	Ajudar a encontrar soluções			
	Negociar			
	Orientar			
	Estabelecer critérios			
	Condicionar			

Figura 7.07 — Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985, cit. por Tavares & Alarcão, 2003, p.76)

De forma resumida, o *estilo não-directivo* tem por base uma relação interpessoal, na qual o supervisor escuta e espera que o formando tome a iniciativa, ajuda-o a reflectir sobre a acção, clarifica ideias, sentimentos, assim como incentiva a prosseguir; o *estilo colaborativo* assenta na partilha, na troca de ideias e na procura mútua de resolução de problemas; no *estilo directivo*, existe a preocupação de fornecer orientações e estabelecer critérios, procurando levar os formandos a concretizar o plano de acção estabelecido, verificando-se uma clara definição hierárquica de poder e conhecimento, onde o formando assume predominantemente uma posição de expectativa e de cumprimento de orientações que lhe são dirigidas. As atitudes e comportamentos descritos não são exclusivos de um ou outro estilo de supervisão; o sombreado da figura pretende representar isso mesmo; há uma gradação tanto nos estilos como nos comportamentos que os tipificam com um determinando pendor.

1.6.4. Supervisão e Formação de Professores – Princípios Orientadores

Englobado na ideia da formação inicial como o início de um caminho para a construção do conhecimento profissional, terminamos o ponto sobre a supervisão salientando a importância desta

²⁹ Segundo Alarcão e Tavares, Glickman (1985) identifica dez categorias de competências interpessoais, das quais fazemos uma síntese: 1) prestar atenção: verbal e não-verbal (“pois”, “está”, “ok”, “sim”, ...); 2) clarificar: para compreender o pensamento do professor (“quando diz..., refere-se a...?”, “é capaz de explicar melhor?”); 3) encorajar: para estimular o pensamento do professor (“continue”, “e depois?”, “ótimo”, “pense nisso”, ...); 4) servir de espelho: parafrasear ou resumir para verificar se compreendeu bem (“parece-me que, na sua opinião”, “se eu entendi bem”, ...); 5) Dar opinião (“na minha opinião”, “eu acho que”, “podia”, ...); 6) ajudar a encontrar soluções para os problemas (“como é que vai resolver o problema?”, “que estratégias lhe parecem mais adequadas?”, ...); 7) negociar: ponderar os prós e os contras (“que solução será melhor: a X ou a Y?”, “o que acontecerá se tomar essa atitude?”, ...); 8) orientar (“vai fazer isto e aquilo”, “quero que”, ...); 9) estabelecer critérios: concretizar os planos de acção (“na próxima semana quero ver”, “na próxima aula deve reduzir o tempo de fala para...”, ...); 10) condicionar: explicita as consequências do cumprimento ou não das indicações (“sei que consegue”, “se não actuar rapidamente, depois será tarde”, “olhe que não há tempo a perder”, ...).

para a prossecução desse objectivo, dado o seu carácter transversal e aglutinador de uma determinada ideia sobre a formação, a forma de construir o conhecimento profissional, o perfil profissional a desenvolver; numa frase, de uma determinada concepção de professor que queremos ajudar o aluno futuro professor a tornar-se.

Assim, como síntese de vários contributos teóricos relacionados com a formação de professores, a construção do conhecimento profissional, a inovação curricular, queremos traçar um conjunto de dimensões e princípios orientadores que devem sustentar uma formação de professores de qualidade, capaz de dar respostas à complexidade dos desafios e tarefas que os professores são chamados a desempenhar no mundo globalizado, mergulhado nas contradições das promessas da modernidade (ainda) por cumprir. Para além de outras referências, este exercício segue de perto as considerações realizadas nos textos de Alonso e Silva (2005) e Tomaz (2007, pp.139 e segs.), e no próprio alinhamento de ideias deste último.

- a) *Dimensão pessoal dos alunos futuros professores* (Nóvoa, 1992b; Sá-Chaves, 2002) e *individualização da formação* (Marcelo, 1999). Releva-se a importância da dimensão afectiva no sucesso da actividade formativa. Considera-se, assim, a singularidade de cada formando para o desenvolvimento de um processo formativo integrado e multidimensional, procurando diversificar estratégias que visem estimular o conhecimento de si próprio, do seu desenvolvimento pessoal, social, profissional, intelectual e cultural, para além de proporcionar o seu bem-estar físico, psíquico e emocional.
- b) *Sólida formação científica, académica, pedagógica e didáctica*, tendo por base uma *abordagem da natureza integrada* (Marcelo, 1999; Roldão, 2005a,b, 2007), salientando a importância do conhecimento didáctico (Shulman, 1986, 1987, 1993; Shulman & Shulman, 2004) como elemento estruturador do pensamento pedagógico, da identidade e do desenvolvimento profissional do professor.
- c) *Envolvimento dos futuros professores nas decisões curriculares relativas à sua formação*. Concebe-se a participação dos formandos nas decisões sobre a sua formação como elemento essencial na compreensão da complexidade da actividade profissional do professor; os formandos são chamados a intervir nas decisões curriculares da sua formação, na animação cultural e científica da instituição formadora (Lopes, 2005), na elaboração de projectos de intervenção social e comunitária, no sentido do desenvolvimento de competências cognitivas, éticas, afectivas, sociais, assumindo o papel de intelectuais críticos e interventivos (Giroux, 1990), com preocupações de sustentabilidade social e ambiental.
- d) *Abordagem formativa de matriz crítica, reflexiva e ecológica* (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Alonso, 1996a, 1998a,b, 2000a; Sá-Chaves, 2002). Advoga-se a formação orientada para a inovação curricular e a mudança educativa; preconiza a mudança de concepções e de atitudes, a transformação das práticas e dos contextos de intervenção; promove o desenvolvimento de atitudes de questionamento e de reflexão na e sobre a acção no sentido da construção contextualizada do conhecimento profissional; permite a

compreensão da complexidade das situações educativas e a construção de propostas adequadas, tanto do ponto de vista pedagógico e didáctico, como do ponto de vista científico, social, cultural e ético.

- e) *Ligação da formação inicial aos contextos da realidade profissional* (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 2006). Construção de parcerias estáveis com comunidades de prática pedagógica nas escolas cooperantes, construídas numa relação de proximidade e de diálogo; possibilidade de proporcionar aos formandos experiências de prática supervisionada, tanto pelos supervisores da universidade, como pelos professores cooperantes, enquadradas por princípios formativos partilhados, numa lógica de colaboração e co-responsabilidade, baseada na confiança e no respeito; contribuir para a coerência dos currículos de formação, das acções de todos os intervenientes na supervisão e dos diversos contextos de formação.
- f) *Relação interpessoal e práticas colaborativas* (Alonso, 1988a, 2000a; Alarcão, 2001). Passagem de uma cultura de cariz individualista e de isolamento no exercício da actividade docente para uma cultura profissional de colaboração e reflexão, numa perspectiva de escolas e comunidades aprendentes, através do desenvolvimento de projectos curriculares integrados; desenvolvimento de trabalho baseado na investigação, reflexão e colaboração com vista à resolução partilhada dos problemas emergentes da prática, suportada no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, democráticas e solidárias.
- g) *Dimensão intercultural da educação* (Zeichner, 1993; Marcelo, 1999; Antunes, 2005). Exaltação das diferentes culturas e promoção do diálogo entre as mesmas, como forma de levar o futuro professor a compreender a condição e a mundividência da identidade humana; promoção de valores como o respeito, a tolerância, a justiça e a solidariedade; desenvolvimento de competências comunicativas, relacionais e de intercompreensão.
- h) *Paradigma de aprendizagem ao longo da vida* (Sander & Vez, 1996; Marcelo, 1999; D. H. Hargreaves, 2004). Articulação da formação inicial, como primeira etapa de um processo inacabado, com o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, na procura de novos saberes, procedimentos e atitudes, de forma a tornar mais competentes todos os intervenientes do processo formativo.

2. O Projecto de Formação de Professores na UM

A UM foi pioneira ao criar, há mais de 30 anos, cursos de formação de professores para o ensino básico e secundário e, no final da década de 1980 do século XX, sucedeu à EMP de Braga na formação de professores para o 1CEB (antigo ensino primário) e também de educadores de infância. Os cursos da UM afirmaram-se, desde o seu início, pela inovação do modelo de formação e a formação integrada, que foi consagrada pela LBSE, respeitando naturalmente as diferentes disposições legais que, entretanto, foram sendo definidas (Lima et al., 1995; Castro et al., 2004)³⁰.

³⁰ Este texto é tributário, em larga medida, de várias publicações/relatórios internos da UM relacionados com os projectos de formação de professores. Destes, destacam-se os dossiês elaborados para os órgãos científicos e pedagógicos da UM, bem como para a Direcção Geral do Ensino Superior, que cumpriram os requisitos para a criação da actual Licenciatura em Educação Básica, assim como da formalização

A UM foi criada em 1973 (Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto), tendo o seu primeiro Reitor tomado posse a 17 de Dezembro do mesmo ano. Manteve-se em regime de instalação até 31 de Dezembro de 1981, sendo em 1983 dotada de autonomia administrativa e financeira (Portaria n.º 121/83, de 02 de Fevereiro).

Na sequência da aprovação da Lei de Autonomia das Universidades (Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), foi elaborada a primeira versão dos Estatutos da UM, homologada pelo Ministro da Educação em 07 de Agosto de 1989 (publicada em Diário da República pelo Despacho Normativo n.º 80/89, de 29 de Agosto). Entretanto, a UM rege-se actualmente pelos estatutos publicados pelo Despacho Normativo n.º 61/2008, de 05 de Dezembro, em função das alterações previstas no novo RJES (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro)³¹.

2.1. A Formação Integrada

O projecto da formação de professores na UM remonta aos primórdios da própria Universidade. Criada esta em 1973, em 1975/1976 são iniciados, ao nível do bacharelato, Cursos Integrados de Formação Inicial de Professores para o que então se designava Ciclo Preparatório (correspondente ao actual 2CEB) e Curso Unificado do Ensino Secundário (correspondente ao actual 3CEB). A partir de 1978/1979, estes cursos, entretanto reestruturados, passaram a formar professores também para o Curso Complementar do Ensino Secundário (correspondente ao actual Ensino Secundário), agora ao nível da licenciatura. Entretanto, a partir de 1988, a UM começou a intervir de forma sistemática na formação de educadores de infância e de professores do 1CEB, através da criação de bacharelatos em Educação de Infância e Professores do EB – 1.º Ciclo, os quais foram transformados, em 1997, em cursos de licenciatura.

Presentemente, a UM forma professores para todos os níveis de ensino, ao nível da graduação (licenciatura), e desenvolve uma acção extremamente significativa na formação pós-graduada (especialização, mestrado e doutoramento) de professores.

A criação dos cursos de formação de professores na UM pretendeu responder a uma acentuada procura social deste tipo de formações, num quadro de acelerada expansão do sistema educativo, como era aquele que se verificava em meados dos anos setenta. Nesse contexto, a resposta que a UM

da oferta ao nível dos Ciclos de Estudos conducentes ao Grau de Mestre nos diferentes níveis de ensino inerentes à Licenciatura em Educação Básica para progressão de estudos (Educação de Infância, 1CEB e 2CEB). Embora se trate de dossiês institucionais, produzidos no âmbito dos seus órgãos de direcção e gestão científica e pedagógica, sabemos que os mesmos foram, em larga medida, redigidos pelo Professor Doutor João Formosinho e pela Professora Doutora Luísa Alonso.

³¹ Várias foram as alterações estatutárias no sentido de reorientar e adequar a intervenção da UM, como instituição de referência do Ensino Superior a nível nacional. Assim, os estatutos da UM foram sucessivamente alterados pelos seguintes diplomas legais: Despachos Normativos n.º 83/95, de 26 de Dezembro, n.º 11/98, de 18 de Fevereiro e n.º 25/2000, de 23 de Maio; ainda pelo Despacho n.º 4249/2005, de 25 de Fevereiro.

soube encontrar tornou-a detentora de uma posição privilegiada neste campo, pelos projectos que foi desenvolvendo e pelos recursos que foi criando, tornando-se, nesta área, uma instituição de referência em Portugal.

Os cursos de formação de professores constituíram, durante muito tempo, um projecto central da UM, que, para o seu desenvolvimento, neles investiu significativos recursos materiais e humanos, decisão para cujo acerto podem ser hoje apresentados alguns indicadores de impacto muito expressivo ao nível da docência, da investigação e da prestação de serviços: milhares de profissionais graduados pela UM encontraram acolhimento no mercado de trabalho; a investigação realizada na UM, tendo como referente a formação de professores, constitui hoje um exemplo no nosso país; o seu modelo de formação veio a ser adoptado, nas suas linhas gerais, por um significativo número de instituições de ensino superior.

A assunção de um perfil específico de formação traduziu-se, na UM, na adopção de um currículo em que coexistiam as dimensões do “conhecimento disciplinar especializado”, do “conhecimento educacional geral”, das “didáticas específicas” e da “iniciação à prática profissional”. Esta opção, sujeita a algumas revisões ao longo do tempo que, no entanto, não alteraram a sua matriz, encontrou sólida correspondência nas políticas e nas práticas de formação de professores que têm vindo a ser definidas e concretizadas em Portugal. De facto, aquele modelo pode ser encontrado na LBSE, no Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, em diversos documentos produzidos no quadro do extinto INAFOP e, mais recentemente, num conjunto diverso de documentos produzidos pelas instâncias oficiais, nomeadamente ao nível dos projectos de GFC, da Reorganização Curricular, entre outros.

O património construído pela UM, bem como a reflexão produzida em torno de tal projecto, tornaram a Instituição particularmente habilitada a produzir soluções inovadoras no quadro da reorganização da formação de professores, porque, se é verdade que este tipo de formações atravessa hoje um momento de crise, efeito de um diversificado conjunto de factores, é também verdade que o país vai continuar a ter necessidade de professores e de assegurar a sua formação com padrões de elevada qualidade.

De acordo com Castro et al. (2003, pp.179-80) as causas da referida “crise” que atinge a formação de professores podem ser explicadas, num quadro social e político mais abrangente, entre outros, pelos seguintes factores:

- Evolução demográfica desfavorável que não chega a garantir a reposição da população, com repercussão progressiva na diminuição da procura escolar, a manter a oferta nos termos em que tradicionalmente

tem sido encarada.

- Saturação dos quadros dos professores nos estabelecimentos de ensino do Estado, situação agravada pelo factor atrás referido (a multiplicação da oferta formativa poderia atenuar estes dois factores iniciais).
- Crescente desvalorização social da profissão de professor, com contributos incisivos dos meios de comunicação social e da decisão política, cujas repercussões se fazem sentir de modo particular na área das Letras e Humanidades.
- A procura de estratégias e políticas comuns ao nível europeu nos diferentes domínios da vida social, com o consequente reequacionamento das questões do sistema educativo, nomeadamente ao nível da sua concepção e organização e novas formas de funcionamento, tal como testemunhámos na reflexão sobre o Processo de Bolonha.
- Questionamento do sentido da “formação profissional” em função das mudanças constantes no mundo laboral actual, que tornam anacrónicas as formações de “banda estreita” num período de tempo cada vez mais efémero.
- Transformação acelerada das sociedades ocidentais nas últimas décadas, decorrente da globalização político-económica e do desenvolvimento dos sistemas de informação, colocando novas questões e modos de funcionamento em todos os níveis da vida social, com especial relevância nos mercados de trabalho e no mundo da educação.

Conforme nos referem os mesmos autores (Castro et al., pp.180-81), aos factores atrás enunciados, podem ser associados outros, de natureza mais específica, dizendo respeito, nomeadamente a características próprias do funcionamento dos projectos de formação de professores na UM, dos quais destacam:

- Menor sensibilidade dos cursos às mudanças exigidas pelos contextos educativos, sem sofrerem alterações significativas, na sua estrutura curricular, desde o início da década de 1980 (até Bolonha).
- Carácter “estrito” e rígido da formação, sem incorporar valências formativas alternativas ou complementares e sem abertura para outras dimensões e oportunidades profissionais, que correspondessem a interesses específicos dos estudantes.
- Carácter demasiado teórico da formação, expresso por um excesso de carga horária presencial, o que impede uma maior flexibilidade e autonomia do trabalho dos estudantes.
- Não exploração de todas as potencialidades do modelo integrado que nunca terá chegado a funcionar na sua plenitude organizacional, curricular e metodológica, traduzida numa insuficiente interacção entre as várias unidades e recursos, tanto no interior da universidade, como entre esta e os contextos escolares.

Relativamente a este último aspecto, Pacheco (1995a, p.94) referia que, nos primórdios da formação de professores na UM, ainda com cursos de bacharelato,

entendia-se por prática pedagógica “as actividades de observação e contacto com escolas e outras

instituições” e a “actividade docente orientada o que só se poderá fazer através da cooperação entre a Universidade e estabelecimentos de ensino preparatório e secundário”. A prática pedagógica começava por ser uma sensibilização dos alunos para a realidade escolar, com existência de apoios por parte de professores da UM e das escolas, acabando na realização de um estágio pedagógico.

Ora, ainda de acordo com o mesmo autor (1995a, pp.96-97), “a reestruturação dos cursos de formação inicial de professores, ocorrida em 1980, modificou por completo o quadro da Prática Pedagógica na UM, restringindo-a a componentes disciplinares com conteúdos programáticos”. Desse modo, os alunos dos cursos de formação inicial de professores do *sistema integrado* passaram só a contactar “com as escolas e com as situações reais no ano de Estágio, sob a supervisão de docentes das metodologias (didácticas específicas) e das ciências da especialidade, além da orientação do professor da escola”.

2.2. A Formação de Educadores e Professores do 1CEB no IEC

“A essência do espírito universitário é ensinar um saber que se constrói” (Formosinho, 1995, p.120). Com a anunciada extinção do Magistério Primário de Braga, ocorrida no final da década de 1980, a UM tomou para si a responsabilidade da formação de educadores de infância e de professores do 1CEB. Neste sentido, foram-se progressivamente criando unidades de recursos disciplinares e estruturas de investigação que foram dando corpo aos cursos de formação inicial, na UM, para os educadores de infância e os professores do 1CEB.

Criou-se, assim, para o efeito, em meados da década de 1980, na orgânica da UM, o CIFOP (Centro Integrado e Formação de Professores)³², ao qual foi atribuída, nos primeiros tempos, a incumbência de concretizar as actividades de ensino relacionadas com a profissionalização em serviço (1986/1987), acabando, mais tarde, por assumir a responsabilidade de estruturar e desenvolver os projectos relacionados com a oferta formativa de bacharelatos em ensino do pré-escolar e do 1CEB, que tiveram início no ano lectivo de 1987/1988³³. Refira-se que, originalmente, a ideia da criação dos CIFOP a nível nacional remetia para uma estrutura de aglutinação da formação de professores de todos os níveis de ensino, situação que não se concretizou na UM, em face de estruturas preexistentes, cujo objecto se relacionava com a formação de professores, basicamente orientada para os níveis de ensino do 3CEB e do ensino secundário.

A seguir a um processo interno de reflexão e análise acerca dos propósitos e missão do CIFOP,

³² O Despacho Ministerial n.º 108/ME/83, de 07 de Junho, cria a Comissão Coordenadora para a instalação do CIFOP da UM. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 346/84, de 29 de Outubro, cria o CIFOP da UM.

³³ A Portaria n.º 621/87, de 18 de Julho, permite à UM conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário. Em consequência desta autorização, a Portaria n.º 715/87, de 20 de Agosto, aprova os planos de estudos dos cursos de bacharelato (Anexo 7.03).

entretanto designado por CEFOPE (Centro de Formação de Professores e Educadores)³⁴, exposto ainda a um processo de avaliação externa, promovido pela UM (Braga, Costa & Sim-Sim, 1995), acabou por se optar pela criação de uma escola de educação dedicada à criança, a que se designou Instituto de Estudos da Criança (IEC), fundado em Maio de 1996³⁵. Deste modo, esta estrutura universitária consolidou os processos de formação inicial garantidos pelos bacharelatos, assim como deu continuidade e incrementou uma política de investigação associada ao objecto de ensino – a educação infantil e básica inicial –, através de uma estrutura autónoma designada por CESC (Centro de Estudos da Criança)³⁶, procurando solidificar os projectos de ensino e de intervenção comunitária e a formação dos recursos humanos. Desta decisão resultou a existência, em simultâneo, na UM, de duas escolas de educação com públicos-alvo diferenciados; uma relacionada com a educação infantil e básica inicial, a outra, mais antiga, tradicionalmente dedicada aos outros níveis de ensino. Refira-se que se tornou numa opção com pontos de conflituosidade, sobretudo relacionados com alguma sobreposição de interesses, áreas de investigação, hipóteses ou caminhos de expansibilidade, culminando (mas não sanando) um período de processos e opiniões divergentes, ao longo de vários anos, quanto ao rumo a tomar na política e nas opções organizacionais da formação de professores na UM.

Paralelamente, em face das possibilidades criadas pelo enquadramento legal de vários diplomas relacionados com a educação em Portugal, em geral, e com a formação de professores, em particular, nomeadamente a LBSE, o ordenamento jurídico da formação de professores e o ECD, a UM, através do CEFOPE, começou a promover os CESE em EIBI (ano lectivo de 1991/1992), na lógica da valorização académica e profissional dos professores e educadores profissionalizados. Na sequência da aprovação do ordenamento jurídico do regime da formação especializada, os CESE deram lugar aos Cursos de Complemento e de Qualificação Pedagógica e Científica (ano lectivo de 1998/1999), continuando a permitir o reposicionamento na carreira docente, em condições de igualdade com os outros níveis de ensino.

Um pouco mais tarde, na sequência da valorização académica e profissional dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1CEB, promovida pela alteração à LBSE, o IEC iniciou um processo de transformação dos seus cursos de formação inicial em licenciaturas, que ocorreu no ano lectivo de 1998/1999. Neste período de transição, entre os cursos

³⁴ Decisão do Senado da UM, em 23 de Abril de 1990, de criar o CEFOPE. Consequente aprovação do regulamento do CEFOPE pela Resolução SU n.º 19/90, de 22 de Maio. Neste sentido, a UM afasta-se do percurso das outras universidades com CIFOP.

³⁵ Deste processo resultou a extinção do CEFOPE, surgindo, no seu lugar o actual IEC, em Maio de 1996 (Resolução SU n.º 9/96, de 13 de Maio).

³⁶ A passagem do CEFOPE para o IEC, como um organismo universitário autónomo, levou também à criação de um novo centro de investigação educativa, o Centro de Estudos da Criança (CESC), que veio substituir o Centro de Estudos de Educação da Criança (CEEC), criado pela Resolução SU n.º 14/94, de 31 de Janeiro. A alteração da designação e do regulamento do centro de investigação fez-se em Plenário do Conselho Académico, da UM, em 17 de Julho de 1996 (a homologação pelo Reitor aconteceu apenas em 18 de Novembro).

de bacharelato e o funcionamento em pleno das licenciaturas, foi possível garantir planos de reconversão que permitiram aos alunos frequentar os cursos de bacharelato, entretanto a decorrer, e obter o grau de licenciatura, sem que, para isso, tivessem que passar pelos cursos de complemento ou qualificação (Anexo 7.04).

Consolidada a aposta na formação inicial, tendo também em conta a previsibilidade, a prazo, de um certo esgotamento do público dos cursos de complemento e qualificação, o IEC, nos últimos anos, passou também a diversificar a sua oferta de formação com cursos de pós-graduação de nível de mestrado e de cursos de especialização.

Assim, o IEC foi uma escola da UM que, na continuidade do CIFOP e, posteriormente, do CEFOPE, teve, desde 1988 até à sua extinção em 2009, a incumbência de assegurar o ensino, a investigação e a prestação de outros serviços especializados no âmbito dos estudos da criança e da formação de educadores de infância e professores do EB.

Além da formação inicial de licenciados em educação de infância e em professores do 1CEB, o IEC desenvolveu formação especializada, complementar e contínua, da qual se destacam: DESE, CESE; cursos de complemento e qualificação para o exercício de outras funções; projectos de formação de formadores e formação contínua diversificada, onde se salientam os projectos de formação contínua em Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências, de profissionais de educação para os referidos níveis de ensino; e ofereceu diversos cursos de pós-graduação (mestrado e doutoramento) no âmbito dos estudos da criança.

O património construído pelo IEC, no ensino, na investigação e na extensão, a sua vocação específica dentro da UM, a elevada qualificação do seu corpo docente, a projecção nacional e internacional da investigação desenvolvida pelos seus docentes, a projecção do seu modelo de ensino ao nível nacional, confirmada pelos resultados da avaliação externa dos cursos de formação de educadores de infância e professores do 1CEB (Trindade et al., 2005a,b), asseguraram a formação com padrões de elevada qualidade.

Para esta qualidade contribuiu amplamente a investigação desenvolvida pelos docentes do IEC nos seus dois centros, que promoveram a pesquisa no campo dos estudos da criança e da formação de profissionais da educação, designados como CESC e CIFPEC³⁷. Estas unidades de investigação, integradas na FCT, desenvolveram o seu trabalho nas seguintes linhas: – Contextos e Processos de

³⁷ “Centro de Estudos da Criança” e “Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança”. Entre muitos projectos salientamos o “Projecto Lethes Peneda-Gerês” (Silva, 2001) e o “Projecto PROCUR” (Alonso, 1998a) por razões de afinidade pessoal e profissional, pois tornaram-se nos objectos de investigação dos nossos trabalhos conducentes, respectivamente, ao grau de mestrado e doutoramento, elevados à condição de fonte inspiradora do labor prático com as escolas e a formação de professores do 1CEB que sempre nos caracterizou.

Desenvolvimento e Aprendizagem; Estudos Artísticos; Ensino Superior, Formação e Desenvolvimento Profissional; Associações, Municípios e Parcerias; Pedagogia da Infância; Educação Especial; Tecnologias de Informação e Comunicação; Biologia e Saúde; Educação Ambiental; Educação Física, Lazer e Recreação; Literatura Infantil e Educação para a Literacia; Matemática Elementar; e Mundos Sociais da Infância. Através das linhas de investigação destes Centros de Investigação ligados ao IEC, desenvolveram (em alguns casos, continuam em curso no âmbito das estruturas de investigação do actual Instituto de Educação) vários projectos colectivos e individuais, nacionais e estrangeiros.

A par disto, constata-se que a procura destes cursos sempre ultrapassou as vagas disponibilizadas, como pode verificar-se no Quadro 7.06, o que indicia a manutenção de expectativas elevadas quanto à procura para as novas tipologias de oferta, de acordo com o Processo de Bolonha, no âmbito da educação infantil e básica.

Quadro 7.06 — Evolução das candidaturas e ingressos nos cursos de licenciatura proporcionados pelo IEC (2003-2004 a 2006-2007)

ANO LECTIVO	CURSOS	NUMERUS CLAUSUS	NÚMERO DE CANDIDATOS			NÚMERO DE INGRESSOS		NOTAS DE ACESSO (em 200)	
			1.ª FASE	2.ª FASE	TOTAL	1.ª FASE *	2.ª FASE	MÍNIMA	MÁXIMA
2003/ 2004	Ed. Infância	35	207	78	285	36	5	134,0	163,0
	ICEB	33	185	53	238	33	3	132,6	173,3
	Total: EI + ICEB	68	392	131	523	9	8	132,6	173,3
2004/ 2005	Ed. Infância	35	224	39	263	35	1	126,6	163,0
	ICEB	33	191	33	224	33	2	120,2	183,0
	Total: EI + ICEB	68	415	72	487	68	3	120,2	183,0
2005/ 2006	Ed. Infância	35	189	44	233	35	8	128,8	148,0
	ICEB	33	144	30	174	33	5	126,8	168,0
	Total: EI + ICEB	68	333	74	407	68	13	126,8	168,0
2006/ 2007	Ed. Infância	35	141	47	188	31	3	121,8	171,2
	ICEB	33	96	35	131	31	2	106,6	168,0
	Total: EI + ICEB	68	237	82	319	62	5	106,6	171,2

* Estão incluídos candidatos colocados que não se inscreveram, passando essas vagas para 2.ª fase.

Há alunos colocados ao abrigo de regimes especiais. Não são contemplados neste quadro alunos colocados por transferência interna.

O referencial e o modelo de formação que aqui aludimos, bem como os instrumentos pedagógicos a eles associados, foram fruto de um trabalho de investigação realizado, sobretudo, ao nível da formação contínua, com o Projecto PROCUR (Alonso, 1996a, 1998a,b; Alonso, Magalhães & Silva, 1996; Alonso et al., 2002a)³⁸, mas que procurou, desde cedo, expandir e reajustar esse conhecimento para os cursos de formação inicial do ICEB, havendo, num determinado período, uma certa simultaneidade nos percursos e processos de trabalho, promovendo até a partilha de

³⁸ O Capítulo VI esclarece a história do PROCUR e as suas implicações na “inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola [através de] uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação” (Alonso, 1998a).

experiências e conhecimentos, numa perspectiva de investigação-acção colaborativa. Isso tornou-se visível com as escolas e os professores PROCUR a serem elementos activos nos processos de iniciação à prática profissional, no âmbito das disciplinas de Prática Pedagógica.

Interessa-nos terminar este ponto dizendo que os pressupostos do Projecto PROCUR encontraram, nas Práticas Pedagógicas e na disciplina de Desenvolvimento Curricular, da licenciatura em EB do 1.º Ciclo, espaços de convergência onde foi possível trabalhar no sentido de promover uma integração progressiva dos processos de iniciação à prática profissional, onde o conhecimento detalhado do currículo do EB e a perspectiva de trabalho por PCI, características intrínsecas ao Projecto PROCUR, se formaram como constructos essenciais da profissionalidade docente. Esta experiência de trabalho teve início ainda no tempo do bacharelato em professores do 1CEB, de forma concomitante com a vigência do Projecto PROCUR, mas encontrou na licenciatura espaços e tempos adequados para a promoção e sustentabilidade dos seus princípios e métodos, bem como um campo de investigação adequado. Assim, servem-nos de orientação e argumentação deste texto as três primeiras levas de alunos que completaram a Licenciatura em EB do 1.º Ciclo, bem como todo o trabalho por eles realizado, segundo pressupostos que tentamos aqui identificar³⁹.

2.2.1. *Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)*⁴⁰

A criação do curso de Licenciatura em EB (1.º Ciclo) surge na sequência da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e corresponde também a uma aspiração crescente das comunidades profissionais e instituições formadoras para este nível de ensino, já identificada no 1.º Congresso Nacional de Educação de Infantil e Básica, promovido pela UM, em 1990, momento em que, de forma pioneira, se apontava a criação da licenciatura como uma forma de melhorar a qualidade da formação e de criar aos profissionais condições de igualdade com os professores de outros níveis de ensino.

A resolução do Senado Universitário da UM – Resolução SU-2/98, de 02 de Fevereiro – aprova a criação do curso de licenciatura em EB (1.º Ciclo), cujo plano de estudos é publicado em Diário da República, no Despacho n.º 13254/98 (2.ª série), de 01 de Agosto (Anexo 7.05)⁴¹.

Como referimos, ao mesmo tempo, foi criada a licenciatura em educação de infância, em desenvolvimento também no IEC, aspecto que importa realçar dada a forte articulação entre os dois

³⁹ Tendo em conta que o primeiro ano de licenciatura em EB do 1.º Ciclo começou a funcionar em 1998/1999, temos que os anos terminais das três turmas referidas foram 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004. A última leva do curso em causa teve início no ano lectivo de 2006/2007 e terminou em 2010/2011, de acordo com as recomendações do Processo de Bolonha.

⁴⁰ Texto que segue de perto as linhas gerais de uma parte introdutória do “Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)” (Machado et al., 2004).

⁴¹ Do mesmo modo, a Resolução do Senado Universitário da UM SU-3/98 aprova a criação do curso de Licenciatura em Educação de Infância, cujo plano de estudos é publicado em Diário da República, no Despacho n.º 13254/98 (2.ª Série), de 01 de Agosto (Anexo 7.05).

curso, quer em termos organizacionais (estavam integradas no mesmo Conselho de Cursos), quer em termos pedagógicos (na sua maioria, os professores eram os mesmos; algumas disciplinas também eram comuns e o 1.º ano funcionou em conjunto, ainda que os alunos tivessem feito a opção pelo curso previamente).

A licenciatura em EB (1.º Ciclo) da UM teve, na sua base, uma reflexão sobre os bacharelatos anteriormente existentes, que sugeriu as seguintes orientações centrais:

- a) Relevância de um 1.º ano de introdução, comum às licenciaturas em EB (1.º Ciclo) e educação infância e de, tendo em vista as vantagens de os futuros docentes de diferentes níveis de ensino se conhecerem entre si, bem como os problemas com que se defrontam, e contribuir para a melhoria da articulação vertical entre estes dois níveis de ensino. Esta opção poderia facilitar também a permeabilidade e transferência de cursos (que, com frequência, era solicitada pelos alunos).
- b) Definição da carga horária semanal para uma média de 24,5 horas, ou seja, cerca de cinco horas de aula por dia útil.
- c) Manutenção do princípio da formação integrada, com redistribuição das cargas horárias entre as disciplinas de Ciências da Educação e as disciplinas de formação nas Ciências da Especialidade de uma maneira equilibrada.
- d) Manutenção da Prática Pedagógica ao longo dos quatro anos do curso, com uma indução progressiva na responsabilidade pela Iniciação à Prática Profissional.
- e) Ponderou-se uma distribuição de cargas horárias pelas componentes da formação (disciplinas das Ciências da Especialidade, por um lado, e disciplinas de Ciências da Educação e Prática Pedagógica, por outro) de acordo com as seguintes percentagens: uma distribuição equitativa para ambas as componentes, ou seja, 50%, no caso da licenciatura em EB (1.º Ciclo) e de 45% - 55%, respectivamente, para a licenciatura em educação de infância.

Com base nas referidas orientações, gizaram-se os objectivos gerais, perspectivando a promoção da qualidade da formação, de molde a formar professores com um perfil profissional adequado às exigências integradoras deste nível de ensino. Para tal, pretendia-se incidir, de forma integrada, nas seguintes dimensões da profissionalidade (estes objectivos são, genericamente, idênticos para a licenciatura em educação de infância):

- a) Desenvolvimento profissional e pessoal, através da aquisição de atitudes e competências investigativas, reflexivas e colaborativas, eticamente sustentadas, que capacitem os futuros profissionais para uma intervenção criteriosa e para a aprendizagem ao longo da vida.
- b) Desenvolvimento curricular, mediante a capacitação para serem construtores críticos e gestores de currículo, numa perspectiva integradora e flexível.

- c) Desenvolvimento organizacional, através da participação criteriosa e activa na construção do projecto educativo da escola, como via de afirmação da autonomia e abertura das comunidades educativas.

As três dimensões mencionadas sustentam o desenvolvimento de competências pedagógicas dos futuros professores, garantindo uma organização de ambientes de aprendizagem de qualidade, promovendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento global dos alunos.

Estas competências gerais desdobram-se em competências específicas, permitindo aos professores do 1CEB agir e reagir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais. Para os alunos, futuros professores, as competências gerais especificam-se em competências de acção através de um processo de imersão progressiva nos contextos educativos, num sistema de partilha das responsabilidades dos futuros professores com os professores cooperantes. Por sua vez, a instituição formadora acompanha o processo através de professores supervisores, permitindo aos alunos, progressivamente, construir um perfil profissional próprio.

Tendo em conta a especificidade do contexto curricular e organizacional em que os profissionais do 1CEB desenvolvem a sua prática, caracterizada pela predominância da monodocência coadjuvada e pela globalização com que se aborda o processo de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental que a formação dos candidatos a professores se oriente no sentido de os capacitar para fazerem uma gestão mais integrada, flexível e participada do currículo, como forma de ultrapassar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes, bem como o isolamento e o individualismo pedagógico que, historicamente, tem caracterizado a cultura profissional deste nível de ensino.

Assim, o curso concretiza um conjunto diversificado de experiências formativas no sentido de permitir aos futuros professores adquirirem as competências dos diferentes domínios do perfil profissional – nomeadamente ao nível do desenvolvimento curricular, pedagógico-didáctico e organizacional; das atitudes de investigação e reflexão; dos valores e atitudes relacionais/profissionais –, congruentes com um desempenho profissional que contribua para o desenvolvimento de um clima educativo harmonioso e integrado no âmbito dos contextos escolares.

A formação inicial visa assegurar os princípios basilares do desempenho profissional ao nível da concepção, desenvolvimento e integração do currículo, iniciando o processo de construção do conhecimento profissional, baseado na partilha de uma linguagem comum, que se define como o principal sustentáculo do trabalho de colaboração inter-institucional, da própria actividade de Iniciação à Prática Profissional, e da investigação colaborativa desenvolvida no seio das equipas de práticas.

Como síntese, pode afirmar-se que a finalidade essencial do percurso descrito persegue a construção do conhecimento profissional e o consequente desenvolvimento profissional adequado, de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, (Decreto-Lei n.º 241/2001), instrumento, de resto, assumido como referencial, quer para a análise, quer para a orientação de todo o processo formativo.

2.2.2. A Avaliação da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)

A Licenciatura em EB (1.º Ciclo) da UM foi alvo de um processo de avaliação correspondente ao ano lectivo de 2003/2004, que culminou em Abril de 2005, no âmbito do sistema de avaliação e acompanhamento instituído em Portugal pela Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, e do protocolo assinado em 19 de Junho de 1995 entre o ME, o CRUP e a FUP, que reconheceu esta como a entidade representante das universidades públicas para efeitos de avaliação. No âmbito da FUP, foi criado o Conselho de Avaliação das Universidades, entidade que coordenava todas as actividades de avaliação, incluindo a auto-avaliação e a avaliação externa dos cursos em funcionamento nas universidades.

Deste processo de avaliação resultou, conforme estipulado, o “Relatório de Auto-Avaliação”, apresentado pela respectiva Comissão de Avaliação Interna (Magalhães et al., 2004), e o “Relatório de Avaliação Externa” (Trindade et al., 2005) sobre o curso de Licenciatura em EB (1.º Ciclo), da UM. Este último “procura contemplar os enquadramentos legais, os objectivos e as metodologias subjacentes ao processo de avaliação, bem como a análise e a verificação relativas a cada um dos pontos constantes dos Termos de Referência” (Anexo 7.06), utilizados no processo de avaliação do curso em apreciação, os quais eram do conhecimento prévio das instituições em causa. Nesse sentido, são conhecidos

os instrumentos reguladores que constituem os principais referentes, constituindo o Relatório de Auto-Avaliação [...] e a informação recolhida no decurso das visitas efectuadas no âmbito deste processo pela Comissão de Avaliação Externa, as principais fontes dos dados fundamentadores das considerações formuladas. (Trindade et al., 2005, p.4)

Começamos pelo “Relatório de Auto-Avaliação”, referindo aquilo que se configura como uma “análise e comentário” relativo ao processo de auto-avaliação da licenciatura, no sentido de “destacar os pontos fortes e os mais problemáticos, tendo como referência as concepções sobre uma formação de qualidade dos professores” (Magalhães et al., 2004, pp.69-72).

A referida análise centra-se em três níveis: a) concepção do projecto de formação e do plano curricular em que este se consubstancia; b) processos de formação, incluindo os papéis dos intervenientes, as metodologias, espaços e tempos, relações de comunicação, processos de avaliação

e as suas relações com a investigação educacional; e c) coordenação e gestão do curso, que permite uma regulação e articulação de estruturas, recursos humanos e materiais em função dos objectivos previstos.

A nível da concepção do projecto de formação e do plano curricular, considera-se que:

- Em termos globais, o curso de licenciatura está de acordo com as actuais perspectivas da teoria de formação de professores, pese embora o facto de o projecto necessitar de uma maior explicitação e clareza, de forma que articule e oriente as opções de ordem epistemológica e organizacional adoptadas no currículo de formação.
- O plano curricular do curso é composto por um número muito elevado de disciplinas, o que dificulta a articulação e a integração das mesmas, quer entre as disciplinas dos vários Departamentos, quer mesmo no interior de cada um deles, existindo, no entanto, experiências positivas de articulação entre algumas disciplinas, com o desenvolvimento de projectos comuns.
- A transversalidade é tentada a partir das Práticas Pedagógicas e em articulação com as Didácticas, sobretudo no 3.º ano, de tal forma que permita aos alunos construir e experienciar saberes integrados congruentes com a globalidade que se pretende seja a formação de professores do 1CEB.
- Em todas as áreas, a articulação vertical é consistente e conseguida pelo desenvolvimento em espiral das diferentes disciplinas.

b) A nível dos processos de formação, relevam-se os seguintes aspectos:

- Sendo a Prática Pedagógica uma componente nuclear do curso, tem-se verificado um investimento substancial na sua conceptualização e organização, ainda que haja pontos de vista diferentes, o que obriga a continuar a reflexão em curso sobre esta dimensão, envolvendo toda a comunidade do IEC e a comunidade profissional na construção de um projecto mais coerente e participado de Iniciação à Prática Profissional e ao Estágio.
- As metodologias adoptadas na maior parte das disciplinas e nas actividades de Iniciação à Prática Profissional e ao Estágio são adequadas à construção de um perfil profissional consistente e inovador, já que estimulam a autonomia, a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.
- Verifica-se uma sobrecarga de trabalho nos alunos, causada pelo excessivo peso da avaliação contínua e pelas dificuldades decorrentes da baixa articulação entre as disciplinas, baseada num elevado número de trabalhos diversificados, que, embora com grande interesse para a profissionalização, implicam uma intensificação que pode subverter a qualidade dos processos formativos.
- O corpo docente, na sua grande maioria, está integrado na carreira universitária, tem dedicação exclusiva, apresenta níveis elevados de qualificação, tem preparação adequada nas áreas específicas do curso e alguns docentes têm experiência de trabalho no nível de ensino em que os alunos/futuros

professores vão desempenhar a sua actividade.

- O facto de os docentes desenvolverem investigação, formação contínua e consultadoria, nos contextos para os quais se direcciona a formação e com profissionais que cooperam nos estágios, é entendido como muito favorável para a adequação ao perfil profissional pretendido e para facilitar a integração dos saberes teórico-práticos.
- O IEC tem apostado, desde há alguns anos, na formação de professores do 1CEB e na integração dos mesmos em projectos de investigação, o que facilita a sua cooperação nas acções de integração na vida profissional dos formandos, particularmente na supervisão dos Estágios. O reforço e continuidade na formação destes professores deve ser um objectivo a prosseguir, apesar dos constrangimentos provenientes da mobilidade dos mesmos, o que obstaculiza a manutenção de uma bolsa qualificada de formadores com alguma permanência.
- As parcerias com agrupamentos de escolas ou escolas isoladas, bem como outros contextos educativos, que tão frutíferas se têm mostrado no contributo que dão à formação, devem ser reforçadas e alargadas, no sentido de melhorar as sinergias já existentes. A participação de estudantes na Comissão de Cursos e a existência do Núcleo de Estudantes é entendida como especialmente relevante em termos formativos, na medida em que lhes garante a oportunidade de, autonomamente, construírem competências centrais para o desempenho docente. A organização de eventos, a criação de um sentido de grupo profissional, o estabelecimento de parcerias, a gestão administrativa, traduz-se no desenvolvimento de competências que irão necessitar de mobilizar ao longo da sua vida profissional.

c) A nível da coordenação e gestão do curso, realçam-se os seguintes pontos:

- A existência de alguma ambiguidade na definição das competências funcionais, nomeadamente do Conselho de Cursos, a quem cabe a coordenação pedagógica do curso, e as dos Departamentos, a quem cabe a gestão dos docentes e a responsabilidade científica das disciplinas. Esta situação necessitaria de uma maior clarificação, quer junto dos docentes, quer dos alunos, para não conduzirem, em certos casos, a constrangimentos na resolução de alguns problemas.
- Verifica-se que os grupos disciplinares possuem uma coordenação interna. No entanto, continua a ser necessário dinamizar-se a coordenação inter-grupal e inter-departamental, de forma a conjugar-se acções no sentido da construção mais partilhada do projecto de formação.
- A gestão do curso tem sido condicionada pelos constrangimentos colocados pela própria Universidade, situação que tem vindo a agravar-se progressivamente com a diminuição de dotação orçamental, o que implica a quase total impossibilidade de subsidiar os estagiários. Considera-se, também, que caberia à Universidade subsidiar os contextos em que se realizam as Práticas Pedagógicas, de forma a possibilitar aos alunos a aquisição de materiais específicos, identificados por algumas disciplinas como necessários para a progressiva inovação e mudança nas práticas profissionais.
- Tendo em vista um melhor conhecimento da qualificação profissional dos formandos, tornar-se-ia

pertinente proceder ao seguimento dos seus percursos de inserção profissional, já que essa surge como a forma mais consistente e rigorosa de verificar a adequação da formação ao perfil profissional dos professores formados pela UM.

Como pontos fracos, aponta-se o excessivo número de alunos por turma, a sobrelotação de alunos no espaço disponível, a proliferação de disciplinas e de trabalhos de avaliação, as dificuldades de articulação intra e inter-departamental das disciplinas, alguns problemas de coordenação entre as Didácticas Específicas e a Prática Pedagógica, bem como a dificuldade de manter uma “bolsa” de professores cooperantes com formação adequada aos objectivos da formação, impossibilitada, sobretudo, pelos problemas resultantes da mobilidade dos docentes.

Como pontos positivos, refere-se o forte investimento dos alunos no curso, a existência de um corpo docente qualificado e empenhado no bom desenvolvimento do curso, a existência de recursos humanos e materiais congruentes com as finalidades do mesmo. Dado tratar-se de um curso profissionalizante, considera-se o facto de os formandos terem acesso, desde o 1.º ano, a diferentes contextos educativos, de forma a integrarem-se progressivamente na complexidade educativa com a qual serão confrontados na futura actividade profissional, como um dos aspectos mais positivos. Evidencia-se ainda o esforço levado a cabo pela instituição, no sentido de providenciar um grupo de professores supervisores vocacionados para acompanhamento, quer dos professores cooperantes, quer dos alunos na sua Prática Pedagógica.

Finalmente, como ponto muito positivo, identifica-se também o facto de, no IEC e no espaço físico em que este estava instalado (Edifício dos Congregados, antiga EMP de Braga), existirem três departamentos específicos direccionados para a formação de profissionais deste nível educativo, o que potencializava condições para uma maior integração.

Relativamente ao “Relatório de Avaliação Externa” (Trindade et al., 2005), interessa-nos focar a atenção numa apreciação global final, que procura sistematizar aquilo que parecem ser, na opinião da Comissão de Avaliação, os pontos de mais elevada qualidade do curso e, em coerência, tecer algumas considerações acerca de algumas questões passíveis de um (ainda) maior aprofundamento. Trata-se de um exercício que procura cruzar-se com a síntese reflexiva da Comissão de Avaliação Interna, na tentativa de aferir pontos de vista e, de algum modo, tentar uma visão compreensiva dos diferentes olhares. Para isso, a Comissão de Avaliação retoma o modelo de estrutura proposto pela Comissão de Avaliação Interna, no sentido de permitir uma aproximação mais específica e uma maior coerência na procura da visão integrada entre os procedimentos de avaliação aos dois níveis de análise (interno e externo), dos quais salientamos os seguintes níveis de análise (pp.41-47):

- *Filosofia e concepção do projecto de formação.* Destaca-se a **natureza reflexiva, crítica e ecológica**, que informa os modelos de construção de conhecimento e de profissionalidade que o curso procura desenvolver nos futuros profissionais e que emergem nos referenciais, nos discursos, nos documentos e na produção científica que lhes estão associados, sobretudo ao nível do corpo docente. Trata-se de um conjunto de princípios de grande actualidade na formação de professores para este nível de escolaridade que, tal como se reconhece ao nível interno, deve ser continuado, procurando maior explicitação e clareza quanto às diferentes opções de natureza epistemológica e organizacional em presença, com vista ao aprofundamento continuado dos processos de regulação e gestão curriculares. Releva-se a pertinência e coerência do modelo organizacional da Prática Pedagógica como componente nuclear na aproximação ao exercício da profissão, podendo perceber-se o seu potencial como principal referente curricular na concretização de práticas de formação transversais ao plano de estudos, sobretudo com as disciplinas de Didáctica das distintas áreas científicas.
- *Concepção e desenvolvimento do Plano Curricular.* Observa-se, genericamente, uma linha de **coerência entre os objectivos formulados, os seus referenciais teóricos, o plano de estudos em análise** e as propostas de iniciação à profissão. Registam-se, no entanto, indícios de alguma tensão entre perspectivas de matriz mais academizante/profissionalizante a sugerirem as vantagens do aprofundamento da reflexão epistemológica no interior do próprio sistema, com vista a uma melhor articulação, integração e gestão horizontal das disciplinas, quer ao nível inter, quer intra-departamental. O plano de estudos releva a possibilidade de **interacção entre este curso e o curso de formação de Educadores de Infância**, salvaguardando, genericamente, a respectiva identidade epistemológica, quer ao nível da concepção, quer das abordagens que sustentam o seu desenvolvimento, embora comporte ainda um número elevado de disciplinas, o que, a par com visões epistemológicas distintas, parece dificultar a respectiva integração. Saliente-se a opinião dos alunos quanto à possibilidade de repensar algumas das disciplinas do 1.º ano, quer quanto aos conteúdos, quer quanto às metodologias, no sentido de aprofundar a identidade de cada curso e uma melhor adequação de algumas delas ao nível de escolaridade ao qual a formação se destina. No que se refere aos **conteúdos programáticos** das diferentes disciplinas, sendo da responsabilidade científica dos respectivos coordenadores institucionais e docentes de cada área de especialidade, suscitam nos alunos percepções distintas quanto à coerência com a sua concepção do perfil de desempenho docente para este nível de escolaridade. A disparidade nas suas opiniões, quanto à importância de determinadas disciplinas, sobretudo nos alunos dos primeiros anos, sugere a vantagem de, no início, se clarificarem e fundamentarem epistemologicamente, quer a sua inserção no plano de estudos, quer a especificidade das respectivas abordagens metodológicas.
- *Processos de Formação.* Destacam-se, como pontos fortes, a existência de **um ambiente favorável à aprendizagem e à formação dos futuros profissionais**, bem como a qualidade, qualificação e

empenhamento do corpo docente, a par com o investimento, entusiasmo e interesse dos alunos face ao seu papel como futuros profissionais. Quanto ao **modelo de supervisão da formação**, destaca-se o papel, a formação e o desempenho das equipas que coordenam e implementam as estratégias de formação em contextos variados, relevando a importância da acção dos supervisores institucionais e cooperantes nos processos de transição ecológica entre os diferentes espaços institucionais de formação. Refere-se ainda o problema dos constrangimentos de financiamento das actividades de Prática Pedagógica. Sobre as **metodologias** adoptadas na maior parte das disciplinas, incluindo as de Iniciação à Prática Profissional, parecem adequadas à construção de um perfil profissional consistente e inovador, já que procuram estimular a autonomia, a colaboração, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de desenvolvimento de competências transversais. Alunos, supervisores cooperantes e os próprios docentes reconhecem, no entanto, situações pontuais de menor articulação entre as disciplinas de fundamentação, de didáctica e a sua adequação à intervenção neste nível de escolaridade. Salienta-se a importância de continuar a investir no alargamento da bolsa de supervisores cooperantes, no seu reconhecimento e na sua formação, enquanto elementos fundamentais na concretização curricular.

- *Estratégias de coordenação institucional e de gestão do curso.* Ao nível da **coordenação institucional**, observa-se a existência de alguma ambiguidade na definição das competências funcionais dos órgãos e unidades responsáveis por esta função. Esta ambiguidade sugere a importância de uma maior clarificação, quer junto dos docentes, quer dos alunos, de modo a que não ocorram constrangimentos na resolução dos problemas. Sugere-se ainda a necessidade de dinamizar formas de coordenação inter-grupal e inter-departamental. Evidencia-se o papel estruturante do IEC na formação de profissionais para este nível de escolaridade, enquadrado numa perspectiva ampla de Professores para a Infância.
- *Infra-estruturas e recursos.* Reconhece-se o esforço das equipas responsáveis pelas diferentes áreas científicas para obviar aos constrangimentos (financeiros e outros) que alguns condicionalismos institucionais colocam à formação. Pondera-se já, na análise dos recursos e infra-estruturas, a reflexão que a própria mudança prevista para o *Campus* de Gualtar não deixará de potenciar.
- *Relações com as comunidades e empregabilidade.* Nas **actividades de extensão**, que interligam a instituição universitária e as comunidades envolventes, considera-se relevante o facto de os docentes desenvolverem investigação, formação contínua e consultadoria, nos contextos para os quais se direcciona a formação e com profissionais que cooperam nos Estágios, o que é entendido como favorável para a adequação ao perfil profissional pretendido e para facilitar a integração dos saberes teórico-práticos. Reconhece-se a importância das diferentes modalidades de internacionalização, pelo que se sugere a sua ampliação e aprofundamento. Os índices de empregabilidade têm correspondido à saída de profissionais para o mercado de trabalho, embora se denotem indícios de alguma saturação. Salienta-se, por fim, as **dimensões ética e cultural** como princípios de formação reguladora da

interligação entre o programa curricular, os contextos sociais e vivenciais e o perfil de formação, referenciado ao compromisso com o exercício da cidadania e com os valores.

O “Relatório de Avaliação Externa” (Trindade et al., 2005, pp.47-48) termina com a referência a sugestões específicas sobre os pontos mais relevantes, bem como a alusão a alguns pontos de reflexão, em jeito de síntese. Assim, relevam-se os seguintes aspectos: – a matriz conceptual que orienta a visão subjacente ao programa curricular de formação e informa a maioria das áreas do plano de estudos; – o nível de empenhamento, qualificação e disponibilidade dos interlocutores implicados no processo formativo a todos os níveis de intervenção (alunos, docentes, supervisores, coordenadores e pessoal não docente); – a qualidade do processo pedagógico, nomeadamente no que se refere à iniciação à profissão; – a formação em contexto e o processo de socialização dos futuros profissionais, designadamente através das vivências de diferenciação contextual; – os departamentos, órgãos e mecanismos de regulação curricular que, aos diferentes níveis, procuram promover a qualidade científica e regular as práticas inter-institucionais de formação, numa perspectiva de desenvolvimento partilhado e constante. Como pontos de reflexão, sugerem-se: – a continuidade e persistência do processo de reflexão curricular partilhada e crítica, com vista à continuidade do aprofundamento epistemológico, conceptual e organizacional dos programas de formação e de investigação; – uma maior articulação entre as disciplinas que visam os fundamentos, as abordagens metodológicas e a intervenção pedagógica; – a reorganização de alguns aspectos do plano de estudos e da sua gestão, reequacionando o número de disciplinas por ano e de alunos por turma em algumas áreas, questão que, naturalmente, o processo de Bolonha irá desencadear; – o aprofundamento das questões relativas ao processo pedagógico, que se prendem com as metodologias e estratégias de avaliação, sobretudo com a gestão equilibrada dos trabalhos dos alunos e, particularmente, em algumas das disciplinas; – o reforço dos mecanismos de articulação científica e pedagógica das áreas específicas de cada Departamento e entre todos os que interferem nos processos de formação do curso em análise; – a revisão dos critérios de financiamento sustentado das actividades de ensino-aprendizagem e de formação pela instituição, como reconhecimento das decisões macro-políticas que consagram o direito à infância, não apenas como condição e direito individual, mas, sobretudo, como dever e como investimento no futuro.

2.3. Bolonha e o Instituto de Educação

Interessa-nos, aqui, retratar as especificidades da adequação dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do EB (1.º e 2.º Ciclo). Assim, o processo a adequação dos

cursos de formação de educadores e professores, contrariamente ao que sucedeu na generalidade dos cursos da UM, pode afirmar-se, esteve fortemente enquadrada pelos normativos recentes do Estado. Este enquadramento legal resulta de (a) normativos directamente respeitantes à formação (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) – incidindo na formulação das componentes de formação, na definição do seu peso relativo, na definição dos perfis de formação – e (b) normativos respeitantes ao contexto de desempenho profissional – novas regras de habilitação para a docência, de recrutamento de professores e de regime de docência no 1.º e 2.º Ciclo do EB.

A formação de profissionais para a educação básica visa um desempenho docente integrado, em regime de monodocência apoiada, numa escola de massas e multicultural. O enquadramento normativo recente está, naturalmente, condicionado pela percepção política e social dos problemas e desafios de uma escola inclusiva para todos. A progressiva universitarização desta formação na União Europeia tem oscilado entre uma visão que sobredetermina os conteúdos a ensinar na formação de professores e uma visão que valoriza as diversas mediações entre os conteúdos a ensinar e as aprendizagens dos alunos – desde as mediações na sala de aula (a mediação didáctica, a mediação que deriva da contextualização, flexibilização e adaptação do currículo, a mediação que deriva da diferenciação pedagógica) às mediações ao nível da comunidade escolar (projecto educativo da escola, prevenção social e segurança na escola, envolvimento parental e comunitário).

O modelo global de formação (licenciatura e mestrado) proposto inclui seis componentes, das quais quatro possuem créditos específicos atribuídos que balizam a oferta curricular e duas outras de carácter predominantemente transversal, a oferecer conjuntamente com algumas daquelas. As quatro primeiras componentes são: a componente da “formação na área da docência”, que tem um peso determinante, a componente de “formação educacional geral”, a componente de “didácticas específicas” (quer as de carácter disciplinar, quer as de carácter metodológico) e a componente de “prática profissional”, que assume o carácter de Iniciação à Prática Profissional na licenciatura e de Prática de Ensino Supervisionada nos mestrados (ver Capítulo V). As duas componentes de carácter predominantemente transversal são a componente de “formação cultural, social e ética” e a componente de formação em “metodologias de investigação educacional”, cujos créditos se incluem nas componentes anteriores (excluída a formação na área de docência), assegurando-se a expressão destas componentes nos objectivos, nos resultados esperados da aprendizagem e nos conteúdos e metodologias das diferentes unidades curriculares.

Comparando este enquadramento normativo com o modelo de formação anterior, encontram-se diferenças relativas às exigências do Processo de Bolonha e as que resultam do novo enquadramento

normativo, quer no respeitante à formação, quer no respeitante às novas regras de recrutamento e desempenho de professores.

Uma primeira diferença é que a formação passou a ser bi-etápica. Na primeira etapa, encontra-se a Licenciatura em Educação Básica (aprovada pelo Despacho n.º 22726-H/2007, de 28 de Setembro – Anexo 7.07) com uma empregabilidade ao nível técnico de educação; na segunda etapa, incluem-se os mestrados profissionalizantes, visando directamente a habilitação profissional para a docência. Este carácter bi-etápico da proposta actual difere do modo bi-etápico tradicional pela articulação estreita entre a primeira e a segunda etapa e pela expectativa de contiguidade temporal entre as duas etapas. Trata-se, assim, da organização de um único percurso formativo, entendido como sequente, onde se prevê que a habilitação profissional inclua a posse da licenciatura em educação básica (ou equivalente) e do mestrado profissionalizante.

Uma segunda diferença reside no facto de que a formação para as áreas de docência passou a ser a determinante. Como se mantém o peso da prática profissional, constata-se que as outras componentes, apesar da sua presença, saem menos valorizadas que anteriormente.

Uma terceira diferença é que a formação para a área da docência é exactamente a mesma desde a habilitação para a educação pré-escolar à habilitação para o 2CEB (30 créditos para cada uma das áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões). Esta determinação tem a ver com o novo regime de docência no 2CEB, que pretende um professor único para as matérias básicas, com professores especialistas nas expressões artísticas, na educação física e no ensino de línguas estrangeiras.

Uma quarta diferença tem a ver com a diminuição da carga horária presencial que nestes cursos, dada a proliferação de áreas científicas de formação, tendia a ser elevada. O processo está mais centrado no trabalho do aluno e na diversificação de metodologias de ensino e avaliação, tal como prevê o espírito do Processo de Bolonha. A semestralização das disciplinas, a redução do número de unidades curriculares por semestre e a redução da carga horária são aspectos que visam facilitar a mobilidade e a legibilidade dos projectos de ensino/formação no espaço europeu.

2.3.1. A Licenciatura em Educação Básica

Dos pressupostos enunciados, provenientes tanto dos princípios decorrentes da adesão de Portugal ao Processo de Bolonha definidos em diplomas legais, como das orientações contidas na legislação sobre habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007), impuseram que esses cursos sofressem alterações significativas, nomeadamente a sua articulação em duas etapas, a primeira de

licenciatura (três anos) e a segunda de mestrado (dois, três ou quatro semestres). Existe, assim, uma nova configuração dos cursos que, no 1.º ciclo de estudos, assume uma estrutura curricular única – Licenciatura em Educação Básica, resultante da adequação dos dois cursos anteriormente existentes, diferindo o momento de escolha para a habilitação profissional para o 2.º ciclo de estudos, o que permite a opção pela frequência de quatro cursos que habilitam para os seguintes domínios/especialidades de grau de mestre: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico⁴².

O modelo de formação desta licenciatura, mantendo o princípio da integração, sofreu algumas alterações em termos do peso das diferentes áreas científicas e da sua distribuição pelas componentes de formação, de acordo com a definição legal que estabelece claramente o número mínimo de créditos para cada componente de formação, bem como o número mínimo de créditos relativos à componente de formação na área de docência para o acesso aos diferentes mestrados. Paralelamente, com a disponibilização da nova oferta formativa (Bolonha como processo organizativo), espera-se que exista, da parte dos corpos docente e discente, uma apropriação esclarecida acerca da pedagogia que Bolonha se propõe (Bolonha como processo substantivo) – centrando mais no aluno a responsabilidade de uma aprendizagem autónoma e activa.

2.3.2. Os Cursos de Mestrado no Âmbito da Educação Básica

Os mestrados em ensino são claramente a etapa profissionalizante deste percurso formativo, no sentido em que cerca de 50% das unidades de crédito são dedicadas à prática de ensino supervisionada, ou seja, a uma prática de terreno orientada pela instituição de formação.

Estes mestrados conferem uma habilitação profissional para a docência mas, diferentemente da situação anterior, não conferem, por si só, uma licença para ensinar. As novas regras de recrutamento de professores exigem a aprovação numa prova nacional de avaliação de conhecimentos e competências, da responsabilidade do Ministério da Educação. Esta prova terá como referencial as orientações curriculares da educação pré-escolar e os programas do ensino básico e visa também constituir-se em elemento de selecção profissional.

Como referimos, a oferta formativa profissionalizante do actual Instituto de Educação da UM no âmbito da educação básica, dando continuidade à formação obtida na Licenciatura em Educação

⁴² Das quatro hipóteses enunciadas, a UM optou por oferecer três, deixando de fora o domínio que especializa exclusivamente para o ensino do ICEB.

Básica, é proporcionada por três Ciclos de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre (Anexo 7.08), criados de acordo com a implementação do Processo de Bolonha, e conferem habilitação profissional para a docência, nos termos previstos pelo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, e Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro):

– *Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Este Ciclo de Estudos visa, sobretudo, capacitar profissionais para o desempenho de funções docentes em creche e jardim-de-infância. No entanto, prepara também para o desempenho de funções educativas em actividades de tempo livre e em outros contextos educativos e de cuidados, que têm sido historicamente contextos de actuação dos educadores de infância (Despacho n.º 813/2011, de 11 de Janeiro).

– *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Este Ciclo de Estudos possibilita uma aproximação e articulação entre as práticas docentes ao nível da Educação de Infância e do 1CEB. Acresce que, ao habilitar para a docência nestes dois níveis, o Mestrado tira partido da formação específica relevante para cada um deles, potenciando o desenvolvimento de um perfil profissional integrado, que representa uma mais-valia para a educação das crianças (Despacho n.º 814/2011, de 11 de Janeiro).

– *Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Este Ciclo de Estudos forma professores com um perfil integrado, para os dois primeiros ciclos do EB, capacitados para acompanhar os seus alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. Esta nova realidade exige uma formação integrada e adequada a um perfil docente comum para estes dois níveis de ensino, que se prevê, no futuro, venham a constituir um só (Despacho n.º 812/2011, de 11 de Janeiro).

3. Construção do Referencial e Projecto de Formação dos Professores do 1CEB na UM⁴³

Como vimos, o conhecimento profissional é resultante de um processo dinâmico, dialéctico e reflexivo entre os conhecimentos académicos, o conhecimento experiencial e as crenças ideológicas em contextos determinados (Alonso, 1998a; Alonso & Silva, 2005). Um perfil profissional deve ser capaz de contemplar de forma integrada estas diferentes dimensões, enquadrado num projecto de

⁴³ Este apartado do Capítulo tem como orientação de base os documentos relativos ao Referencial de Formação utilizados na Coordenação da Prática Pedagógica da Licenciatura em EB do 1.º Ciclo, com especial relevo para o Estágio do 4.º ano, intitulados “Projecto Curricular de Prática Pedagógica IV/Estágio. Orientações para a Supervisão e Avaliação da Prática Pedagógica” e “Referencial de Formação/Avaliação” (Alonso, et al., 2001a,b), bem como outros materiais utilizados como dispositivos de formação, no âmbito das disciplinas de “Prática Pedagógica” (3.º e 4.º ano), “Desenvolvimento Curricular” (3.º ano) e “Seminário de Reflexão” (4.º ano). Salienta-se também, como documento síntese, a apresentação realizada nas Jornadas do Departamento de Ciências da Educação da Criança, do IEC, em Fevereiro de 2004 (Alonso et al., 2004) (Anexo 7.09).

formação susceptível de proporcionar momentos de iniciação à prática profissional de forma progressiva e transversal, na lógica de um currículo integrado de formação e educação. Assim, pretendemos consumir aqui a explicitação do referencial e do projecto de formação que sustentam a construção do conhecimento profissional dos professores do 1CEB na UM, no âmbito da Licenciatura em EB (1.º Ciclo).

3.1. Critérios para a Selecção de um Modelo de Formação

Um projecto de formação deve ser construído com base em referenciais que sustentem as suas decisões ao nível dos conteúdos das diferentes componentes de formação e das formas de integração das mesmas. Chegamos até este ponto, precisamente no sentido de esclarecer quais os pressupostos que informam a nossa proposta de um modelo integrado de formação como o que pretendemos discutir neste ponto.

No sentido de averiguar a pertinência das propostas de formação, tendo como objectivo o alinhamento de um referencial para a construção de um modelo integrado de formação, definimos alguns critérios que nos servem de orientação para a sistematização e avaliação da qualidade das mesmas. Assim, consideramos que a elaboração de uma proposta de formação de professores para o EB, e em concreto para o 1CEB, deve ter em atenção os seguintes critérios:

- Tomar decisões claras quanto ao perfil profissional de professor que a instituição formadora se compromete a formar, no sentido de coordenar a sua actuação em prol de um mesmo referencial, estabelecendo, assim, uma marca de identidade, que se pretende de qualidade, quanto aos seus futuros profissionais de educação;
- Definir, do mesmo modo, os dispositivos formativos ao nível dos contextos de comunicação e colaboração, dos processos de planificação/acção/reflexão, bem como dos procedimentos de supervisão a utilizar no sentido de promover o desenvolvimento das competências a adquirir ao longo do processo formativo;
- Evidenciar de forma explícita, de acordo com o perfil profissional e os dispositivos estruturados para o seu desenvolvimento, qual o Projecto de Formação que sustenta, nomeadamente, as decisões ao nível das componentes de formação e das formas de relacionamento entre as mesmas, bem como os processos de aproximação aos contextos profissionais;
- Entender a formação como um processo inicial de capacitação dos formandos, futuros professores, de aquisições consideradas básicas, através de procedimentos e competências que lhes permitam a construção de um projecto profissional e pessoal orientado pela investigação, reflexão e colaboração, numa perspectiva de formação ao longo da vida, capaz de promover o desenvolvimento de experiências

profissionais bem sucedidas.

- Estabelecer critérios comuns de análise curricular e didáctica dos processos desenvolvidos no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e do Estágio que façam uma aferição das intervenções ocorridas nos contextos de formação, independentemente de se precaver um olhar característico da especificidade das diferentes Didácticas.
- Exercer uma clara intenção sobre as formas de organização temporal e de concretização da Iniciação à Prática Profissional, com especial incidência no processo de Estágio;
- Indicar, de forma transparente, referências precisas acerca da tipologia dos contextos de realização da prática, das formas de relacionamento institucional, e dos critérios para a sua selecção;
- Estruturar e trabalhar, igualmente, em prol de um perfil profissional do Professor Cooperante, obrigando a critérios explícitos de selecção, sem deixar de pensar na estreita relação que estes devem ter com os critérios de selecção dos contextos de realização da prática.

Resulta ainda claro, no seguimento dos dois últimos pontos, que a Iniciação à Prática Profissional, e o Estágio em concreto, obrigam ao estabelecimento de parcerias com escolas cooperantes, que disponibilizam os contextos de realização da componente prática, que, em contrapartida, podem incorporar cedências de espaços, dotar de meios e equipamentos didácticos determinados espaços pedagógicos, manter relações privilegiadas com o corpo docente ao nível da disponibilidade de formação contínua e pós-graduada, remuneração dos serviços prestados, etc.

Assumindo-se a Iniciação à Prática Profissional como uma componente transversal em cada ano e ao longo dos anos de formação, torna-se evidente a necessidade de definição de responsabilidades perante a sua concretização, bem como quanto aos modelos de supervisão a adoptar. De forma implícita, a Iniciação à Prática Profissional, assim pensada, exige a concretização de um modelo de coordenação que formalize todo o processo, através da indicação clara de princípios de actuação, competências de decisão e formas de relacionamento institucional entre componentes de formação e os contextos da mesma.

3.2. Referencial de Formação: Perfil Profissional e Dispositivos

O perfil profissional do professor a formar tem como fundamento um modelo de professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante activo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade educativa e comunidade alargada, esta entendida como sendo composta pelos diferentes intervenientes que interactivam e gravitam em torno da escola e do seu contexto de inserção e que, de algum modo, exercem actividades proactivas e concertadas no sentido de, nas suas valências de especialização e intervenção, contribuírem para uma

melhor educação, para uma sociedade solidária e fraterna.

O **perfil profissional integrado** que aqui se propõe é constituído por três áreas de competências inter-relacionadas, a saber: “competências e atitudes de investigação e reflexão”; “competências curriculares e pedagógico-didáticas”; e “competências ao nível dos valores e atitudes relacionais e profissionais” (Alonso et al., 2001b). É importante referir que o trabalho em torno destas três competências do perfil profissional deve ter sempre como referência o desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida, sendo que a formação inicial é uma fase importante, mas insuficiente, neste processo de construção da profissionalidade docente⁴⁴.

Torna-se ainda essencial, para um esclarecimento cabal do perfil profissional proposto, antes de mais, conhecer o entendimento de **competência profissional**, no âmbito da construção do referencial de formação de professores do 1CEB da UM. Esta é percebida como uma manifestação que integra a aptidão de “agir e reagir de forma adequada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de saberes, atitudes e capacidades pessoais, num contexto determinado e enquadrado num marco de valores”. Entende-se, ainda, que “as competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências. Por isso, não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadoras e da sua participação activa em contextos determinados” (Alonso et al., 2001a, p.5). Deste ponto de vista, refere a autora, a competência implica, entre outras coisas:

- Um saber mobilizar (os saberes e saber-fazer num contexto particular).
- Um saber combinar (escolher e combinar de forma pertinente o seu manancial de saberes e saber-fazer).
- Um saber agir e reagir (face a acontecimentos e situações complexas, indo mais além do que está pré-determinado).
- Um saber transferir (não se limitar a repetir; pelo contrário, saber inovar e promover a evolução da sua competência em função das modificações do contexto).
- Um saber partilhar (não se é competente sozinho – é cada vez mais importante saber articular as suas competências com as dos outros, para assegurar a produtividade das equipas e para gerir os processos e projectos transversais).

A articulação do perfil profissional estruturado, para além das três *áreas de competências*

⁴⁴ Refira-se que o “perfil profissional integrado” apresentado é tributário das propostas do INAFOP, concretizadas no início do novo milénio, no âmbito da matriz de acreditação da formação inicial de professores, nomeadamente com a definição dos “padrões para a qualidade da formação”, o perfil geral do professor e os perfis específicos do educador de infância e do professor do 1CEB. Este processo acaba por ser determinante na estrutura da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), que colhe as experiências do bacharelato que lhe antecedeu e beneficia da sua sistematização com o dossiê de acreditação para o INFOP, concluído em Maio de 2002 (ver Anexo 7.10, “Editorial” do n.º 63 do Boletim “IEC Informação”, intitulado “Acreditam? Acreditem Podem mesmo acreditar qu’Acreditação acabou! ...”). Contudo, seria de todo imperdoável esquecer todo um passado construído em torno da estruturação do bacharelato oferecido pela UM desde 1987/1988, tendo colhido especial atenção a preparação das actividades relativas ao Estágio, onde aí se apresentava linhas orientadoras de um “perfil profissional do professor (1.º Ciclo) a desenvolver no projecto de formação” (Alonso et al., 1989).

enunciadas, desenvolve-se em diferentes *dimensões* dessas mesmas competências, que, por sua vez, se explicitam a partir de *indicadores* dessas dimensões, elementos expressos no documento “Referencial de Formação/Avaliação” (Alonso et al., 2001b). Assim, ao nível das *competências e atitudes de investigação e reflexão*, são referenciadas as seguintes dimensões: compreensão, investigação, reflexão e decisão. Quanto às competências *curriculares e pedagógico-didáticas*, apontam-se as seguintes dimensões: desenho integrado do projecto curricular, organização de ambientes educativos de qualidade e participação/integração na comunidade escolar e educativa. No que diz respeito às *competências a desenvolver ao nível dos valores e atitudes relacionais e profissionais*, consideram-se as seguintes dimensões: colaboração, abertura e flexibilidade, ética e entusiasmo (Quadro 7.07)⁴⁵.

Quadro 7.07 — Dimensões do Perfil Profissional Integrado do professor a formar (Alonso et al., 2001a, pp.6-8, 2001b)

COMPETÊNCIAS E ATITUDES DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO	COMPETÊNCIAS CURRICULARES E PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS	VALORES E ATITUDES RELACIONAIS/PROFISSIONAIS
<p>1. <i>Capacidades de compreensão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ No conteúdo e forma de apresentação do dossiê de prática e dos relatórios de reflexão. <p>2. <i>Competências investigativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ No diagnóstico e definição de problemas e na procura e utilização de instrumentos de recolha, análise e interpretação de dados (dossiê, grelhas de observação, entrevistas, questionários, diários, ...). <p>3. <i>Competências reflexivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Na observação, caracterização, análise criteriosa e crítica da prática (sua e dos outros) à luz da teoria (relatórios de reflexão, diários, intervenções orais, registos, ...). <p>4. <i>Competências decisórias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Na caracterização e avaliação criteriosa, adequada e criativa das situações e problemas, adequando a intervenção às suas exigências. 	<p>1. <i>Desenho integrado do Projecto Curricular</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Capacidade de construir PCI fundamentados teoricamente e adequados às características dos contextos. □ Mobilização e integração de conhecimentos científicos das áreas e das competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. □ Integração das áreas transversais do currículo no projecto curricular. <p>2. <i>Organização de ambientes educativos de qualidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Dimensão organizativa/gestão da turma. □ Dimensão afectiva/relacional. □ Dimensão curricular/didáctica. □ Dimensão interactiva/participativa. <p>3. <i>Participação/Integração na comunidade escolar e educativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Inserção na estrutura e dinâmica da escola. □ Participação no desenvolvimento do Projecto Educativo. □ Conhecimento das características do meio em que se insere a escola. □ Relação com a comunidade social envolvente. □ Relações com a família. 	<p>1. <i>Atitudes colaborativas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Capacidade para desenvolver projectos em colaboração, desenvolvendo atitudes de respeito, cooperação e partilha de ideias, sentimentos, valores, responsabilidades, etc. <p>2. <i>Atitudes de abertura e flexibilidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Disposição para aceitar a mudança, para aprender a aprender e para promover a inovação. <p>3. <i>Atitudes éticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Capacidade para se consciencializar da dimensão ética da função docente, assumindo atitudes de responsabilidade, coerência, respeito, honestidade e prudência no seu comportamento profissional. <p>4. <i>Atitudes de entusiasmo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> □ Gosto, interesse e fruição no desempenho das actividades realizadas nos diferentes contextos de prática.

Contudo, o perfil profissional torna-se apenas num documento indicador do professor a formar. Assim, no sentido da construção de um referencial de formação, que incorpore e assimile os desígnios do “perfil profissional do professor a formar” referido, temos a considerar determinados **dispositivos formativos** que permitam o desenvolvimento das competências e das respectivas dimensões de uma

⁴⁵ Para um entendimento articulado e completo, sobretudo ao nível dos indicadores apontados para cada uma das dimensões das três áreas de competências enunciadas, veja-se em anexo o documento do perfil profissional integrado (Alonso et al., 2001a,b; Alonso & Silva, 2005; Alonso 2007b), que aqui se propõe, do professor a formar (Anexo 7.11).

forma integrada, promovendo junto dos formandos um “projecto profissional e pessoal”. O seu desenvolvimento não se esgota num processo inicial de formação; este apenas despoleta e consciencializa para as dimensões e implicações das mesmas, para além de permitir a orientação sistemática de aquisições consideradas básicas. Preconiza-se, assim, uma perspectiva de “formação ao longo da vida”, em que o perfil profissional continua a servir de referencial para o desenvolvimento das experiências nos contextos da actividade profissional.

Os dispositivos formativos são encarados como requisitos ou condições necessárias à concretização efectiva do desenvolvimento do perfil profissional, no sentido em que se preconiza uma sintonia de modos de saber-ser, saber-estar e saber-fazer análogos entre, por um lado, os processos formativos e os resultados esperados na aprendizagem e, por outro lado, entre os diferentes intervenientes e os diversos contextos de formação que representam. Os dispositivos considerados pertinentes, nesta proposta formativa, para atribuir sentido ao referencial de formação e promover o desenvolvimento do perfil profissional, são os seguintes: “contexto de comunicação e colaboração”; “processos de planificação/acção/reflexão”; e “procedimentos de supervisão”.

As relações que se estabelecem entre esses “dispositivos formativos” e o “perfil profissional de professor” a formar, como forma de promoverem o desenvolvimento de um “projecto profissional e pessoal”, configuram-se como o **referencial de formação** que deve enquadrar e justificar todos os esforços consentâneos com a formação dos professores (Figura 7.08).

Entende-se como *contexto de comunicação e colaboração* a própria construção de um projecto de formação global e integrado, participado e partilhado por todos os intervenientes e contextos de formação, no sentido de contribuir e informar de forma detalhada e sustentada a construção do projecto profissional e pessoal de cada aluno, futuro professor e educador.

Referimo-nos também a processos cíclicos e continuados de *planificação/acção/reflexão*, tendo em conta critérios de articulação horizontal e vertical ao longo do período de formação, pois só assim se torna possível a integração significativa dos vários saberes já identificados, num ponto anterior (ver Figura 7.02), na construção do conhecimento profissional (“conhecimento académico”, “conhecimento experiencial/prático” e “crenças e ideologias” intrínsecas à condição humana).

Jogam também papel fundamental, sobretudo ao nível dos processos de iniciação à prática profissional, os procedimentos de *supervisão*, que se consubstanciam como uma característica de identidade da formação de professores, pois permitem articular e integrar os diferentes saberes, os diferentes contextos de formação, e os próprios momentos diferenciados da formação, ao invocar e exigir para estes procedimentos um pensamento e uma acção relacional, fundamentada, crítica e

reflectida. Deste modo, a supervisão surge como um processo interactivo e colaborativo de apoio e estímulo à construção do conhecimento profissional, através do desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas e de auto-conhecimento, baseado em ciclos continuados de planificação, intervenção/observação e feedback/reflexão (ver Figura 7.05).

Pela importância dos procedimentos de supervisão nos cursos de formação inicial, parece-nos fundamental que estes se façam evidenciar em todos os momentos da Iniciação à Prática Profissional. Sendo esta iniciação objecto de intervenção por parte da disciplina de Prática Pedagógica (transversal ao percurso formativo, de acordo com a Portaria n.º 336/88), parece-nos adequado que esses procedimentos possam incidir nas actividades por ela despoletadas, sem que isso signifique um exclusivo metodológico desta disciplina que coarcte desejáveis relacionamentos transversais entre componentes da formação que confluam nos momentos das intervenções/observações no âmbito da mesma. Pelo contrário, faz todo sentido que os conteúdos dessas intervenções/observações estejam relacionados com aprendizagens do ponto de vista científico, metodológico e didáctico das diferentes componentes da formação.

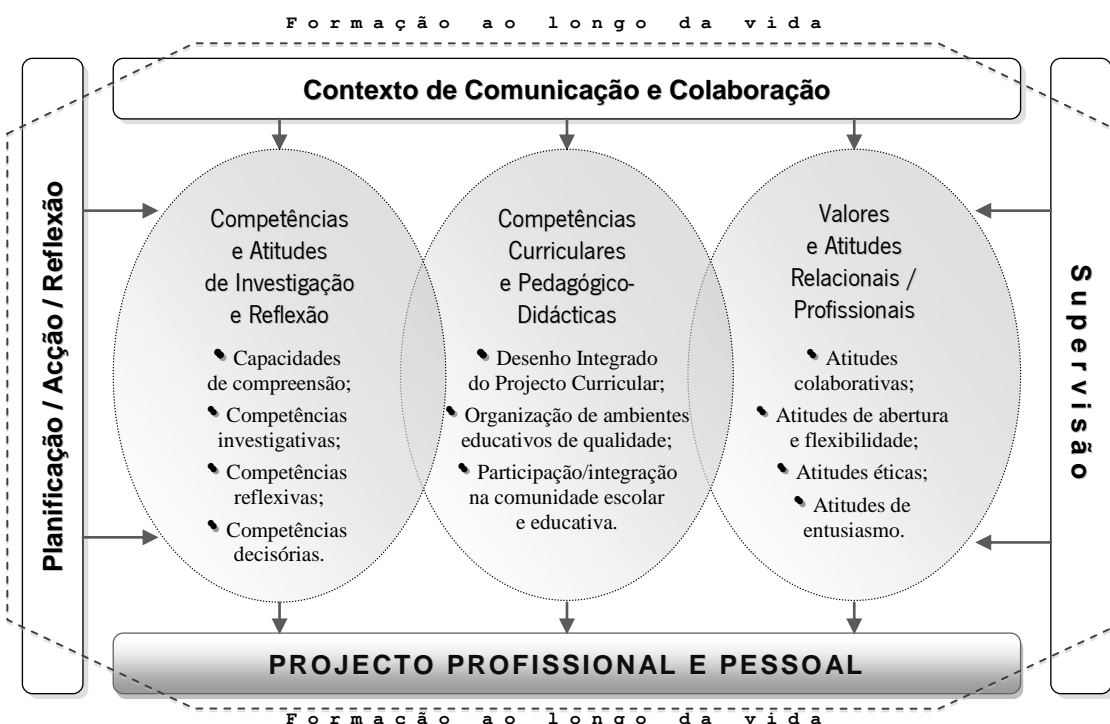


Figura 7.08 — Referencial da formação: conjugação do perfil profissional de professor a formar com dispositivos necessários para o seu desenvolvimento (Alonso & Silva, 2005, p.52).

Por outro lado, a supervisão assume especial relevância em processos terminais da formação, em que os alunos assumem responsabilidades directas e prolongadas no tempo junto das crianças, na medida em que se tornam em momentos de mediação entre o “choque da realidade” e os propósitos

e princípios advogados durante a formação. Neste sentido (Alonso et al., 2001a, p.4, 2002b), poderemos, em jeito de síntese, aludir à supervisão como um processo de importância transcendente na formação inicial de professores, na medida em que, entre outros objectivos, pretende:

- *Diagnosticar as necessidades* do formando, de modo a poder oferecer a ajuda e a orientação adequadas;
- Facilitar a aquisição e desenvolvimento de *competências e metodologias* variadas de ensino-aprendizagem, através de processos de *investigação e experimentação*.
- Possibilitar situações em que o formando *reflecta de forma sistemática* sobre a sua prática, desenvolvendo atitudes e capacidades reflexivas que o levem progressivamente à clarificação dos “valores” e das suas “teorias práticas”, o que lhe permitirá “agir com compreensão”.
- Oferecer ao formando um *feedback* objectivo, rigoroso e construtivo da sua actuação educativa.
- Realizar a avaliação *contínua e formativa do formando*, partilhando com ele os critérios de avaliação e envolvendo-o num processo de *auto-avaliação*.
- *Orientar e apoiar* o formando na resolução dos *problemas emocionais* e dos *conflitos cognitivos e afectivos* que acompanham o processo de mudança.
- Promover um *clima de comunicação e colaboração* entre os participantes no processo de formação.
- Favorecer a *integração do formando* nas diferentes estruturas da escola.
- Levar o formando a desenvolver *atitudes positivas perante a inovação*, numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida.
- Ajudar o formando a definir o seu *projecto profissional* como docente, construindo progressivamente o seu *estilo pessoal*.

Deste ponto de vista, preconiza-se uma abordagem progressiva e sequencial a partir de situações problemáticas que digam respeito, tanto aos interesses manifestados pelos estudantes, como aos conhecimentos pertinentes para o exercício da profissão, como forma de contribuir para a construção do conhecimento profissional. Como verificámos, torna-se fundamental o papel do supervisor (Alonso et al., 2002b), procurando estabelecer uma *relação de ajuda* com o formando, onde evidencie atitudes de *compreensão empática*, de *aceitação incondicional* e de *implicação no processo de supervisão*, levando o formando a participar activamente nos encontros de supervisão.

3.3. Projecto de Formação: na Procura de um Modelo Integrado

De acordo com o referencial de formação enunciado, os *desafios* que atrás referimos, a propósito da complexidade da formação inicial de professores (ver ponto 1.2, deste Capítulo VII), correspondem aos caminhos a percorrer no sentido de procurar, de forma concertada e articulada, “a qualidade profissional de um currículo de formação de professores” e que tem a ver com a forma

como as diferentes componentes da formação (Ciências da Educação, Ciências da Especialidade e a Iniciação à Prática Profissional) se articulam no sentido de adquirirem uma coerência que permita aos professores em formação encontrar um significado pessoal e profissional, de forma a, progressivamente, irem construindo as “teorias práticas” que poderão orientar a sua acção (Alonso, 1998a)⁴⁶.

Estamos, assim, no caminho para a construção de um “modelo integrado e flexível de formação” onde, tal como na aprendizagem escolar, também nos processos de formação de professores “a interacção continuada entre as experiências e o significado é crucial para outorgar coerência ao currículo” (Beane, 2000, p.43). Esse modelo deve sustentar-se numa conjunta e articulada **criação de contextos formativos coerentes** que permitam aos formandos atribuir um significado (compreender, relacionar, mobilizar, agir, partilhar) pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação (Alonso et al., 2002b). Torna-se, deste modo, fundamental contribuir para a procura de coerência na definição de um modelo, tanto do ponto de vista da formação, como da educação das futuras gerações, tendo em conta os princípios enunciados na Reorganização Curricular, que se perspectiva, em última análise, como o propósito vigente da nossa intervenção formativa.

A busca da coerência trata-se de um percurso difícil mas inevitável, pelo que se torna necessário de traçar algumas linhas orientadoras, no sentido da definição de um “modelo integrado e flexível de formação”, que passamos a enunciar:

- Entre as formas de conhecimento profissional: proposicional, de casos e estratégico.
- Entre as representações dos vários intervenientes na formação acerca do que é ser professor e acerca do estatuto do seu campo disciplinar.
- Entre o contexto curricular e o contexto organizacional.
- Entre os discursos sobre a escola e a formação, e as práticas institucionais.

Tendo em conta as linhas orientadoras para a procura de coerência na construção de um modelo de formação, coloca-se a questão de saber como se pode, então, construir essa coerência. Embora reconhecendo a dificuldade e complexidade deste empreendimento, o sucesso do mesmo relaciona-se com as temáticas discutidas na primeira parte deste capítulo: considerar os aspectos discutidos para elevar a qualidade da formação e do exercício da profissão; trabalhar no sentido de

⁴⁶ Para uma discussão detalhada sobre o conceito de “teorias práticas”, veja-se o Capítulo II da tese de doutoramento de Alonso (1998a, pp.89-158). Neste capítulo, faz-se uma abordagem à natureza teórico-prática da actividade educativa e às suas relações praxeológicas. Num segundo momento, discute-se a natureza e os processos de construção do conhecimento profissional. A autora propõe, em resultado da análise efectuada, “como uma finalidade fundamental da formação de professores a emergência de um conhecimento profissional, orientador de uma actuação reflexiva, norteadora por uma procura ética” (p.28).

rentabilizar potencialidades e debelar constrangimentos da formação, analisados em torno da complexidade da formação e de um conjunto de obstáculos ao nível epistemológico, mas também ao nível estrutural, organizacional e cultural da formação inicial de professores; compreender os desafios colocados pela construção do conhecimento profissional, que não se confina a uma justaposição de conhecimentos/conteúdos de índole científica, curricular e psicopedagógica, mas algo que se constrói na relação entre os mesmos, em função da qualidade dos processos e das experiências de Iniciação à Prática Profissional; definir e explicitar de forma concisa e clara um conjunto de competências docentes que definam um perfil de professor a formar e que o mesmo oriente ou esteja na base de todas as acções desenvolvidas, nomeadamente na selecção dos dispositivos adequados para a construção do conhecimento profissional subjacente às competências profissionais definidas nesse perfil; cuidar dos contextos e da estrutura organizativa que promove as experiências de Iniciação à Prática Profissional (*practicum*), como elemento de construção de “teorias-práticas” por parte dos formandos que lhes permitam fazer a síntese e atribuir significado aos diferentes tipos de conhecimentos trabalhados, tendo em conta critérios de articulação horizontal e vertical do projecto de formação; orientar os processos de Iniciação à Prática Profissional de acordo com os princípios da supervisão pedagógica de cariz construtivista, humanista e desenvolvimentista, que permita aos formandos construir de forma integrada o conhecimento profissional, onde se evidencia os constructos e princípios formativos da investigação, reflexão, colaboração, globalização e significatividade.

Deste modo, estamos em condições de apresentar o desenho de um modelo integrado de formação que enquadre o pensamento desenvolvido: temos consciência dos problemas intrínsecos à formação inicial de professores do 1CEB, que nos colocam desafios ainda mais exigentes; sabemos também da complexidade dos processos da construção do conhecimento profissional docente. Em face disto, tornou-se clara a necessidade de enquadrar o desenvolvimento de um “projecto de formação” e a “Iniciação à Prática Profissional”, como uma das suas componentes centrais, segundo alguns “princípios orientadores” da formação partilhados por todos os intervenientes desse processo.

De acordo com as bases para a proposta de um modelo integrado de formação, sustentado na construção de um perfil profissional e na definição dos dispositivos adequados para o seu desenvolvimento, torna-se fundamental explicitar “princípios orientadores da formação”, bem como, decorrentes dos mesmos, “princípios de organização curricular da Iniciação à Prática Profissional” ou da “Prática Pedagógica” (e do Estágio, como último e decisivo patamar deste processo). Temos, assim, como elementos estruturantes do modelo integrado de formação de professores do 1CEB na UM, os seguintes **princípios orientadores** (Alonso et al., 2001a, p.3, 2004):

- Entender o processo formativo do candidato a professor em *ligação estreita com o processo de mudança da escola*, percebida como comunidade educativa com projecto (*investigação-acção colaborativa*);
- Basear a formação num *processo contínuo e sistemático de planificação-acção-reflexão*, numa perspectiva investigativa e colaborativa;
- Privilegiar a concretização de *actividades e experiências diversificadas*, no sentido de promover *aprendizagens significativas e relevantes* para o formando;
- Trabalhar de forma integrada *todas as dimensões do perfil profissional do professor*, incidindo nos diferentes contextos de intervenção educativa – sala de aula, escola, comunidade educativa;
- Fomentar a capacidade do formando para, progressivamente, *tomar decisões autónomas*, teoricamente fundamentadas e contextualmente adequadas, com base no diagnóstico e caracterização das situações;
- Criar um *clima de comunicação e colaboração aberto e democrático* entre todos os intervenientes na formação – formando, docentes, Professores Cooperantes, escola, crianças, famílias, comunidade educativa alargada;
- Estruturar a supervisão como um processo contínuo de *feedback objectivo e construtivo* sobre a actuação educativa do formando;
- Disponibilizar *contextos construtivos de supervisão*, onde o Professor Cooperante, mais do que servir de modelo, deve criar condições favoráveis à *emergência de um projecto profissional e pessoal*;
- Considerar a Iniciação à Prática Profissional, com incidência particular no Estágio, enquanto momento privilegiado de *integração da teoria e da prática*, como ponto de partida de um processo de *formação ao longo da vida*;
- Apostar na *inovação*, de modo a que a formação contribua, simultaneamente, para a *melhoria das práticas da escola e da instituição formadora*;
- Compreender que a formação se justifica e adquire sentido em função da *melhoria do desenvolvimento organizacional e curricular da escola*, do *desenvolvimento profissional dos professores* e do *desenvolvimento integral dos alunos*.

Congruentes com os princípios orientadores enunciados, são também estabelecidos **princípios de organização curricular da Prática Pedagógica** (Alonso et al., 2004), como componente transversal do currículo, tanto no sentido horizontal como vertical, fundamentada em princípios construtivistas de uma aprendizagem significativa, integradora e em espiral, que permitem:

- Gerir e integrar a diversidade de conhecimentos provenientes das diferentes componentes de formação e das experiências pessoais;
- Fazer a mediação entre os desafios da prática e os conhecimentos profissionais pertinentes;
- Reforçar a congruência entre o modelo de formação e os modelos de ensino aprendizagem escolar que são defendidos;

- Desenvolver competências profissionais através da mobilização e integração de conhecimentos, atitudes e procedimentos pertinentes para a prática;
- Transformar a cultura escolar (autonomia, colaboração, participação, abertura) através de um ambiente construtivo e dialéctico da mudança;
- Construir uma identidade e um perfil profissional que permita aos futuros professores enfrentar os desafios da mudança social e educacional.

Tratam-se não mais do que de princípios de orientação para sustentar o projecto global de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. Como tal, têm como função enquadrar e mobilizar as nossas acções na procura da construção de um currículo integrado, através de um projecto de formação e de um perfil profissional de professor a formar. Tornam-se, assim, claros pressupostos básicos para a discussão acerca do modelo de profissionalidade docente, das concepções e estratégias formativas e de supervisão, bem como dos modelos de organização curricular e pedagógica, e ainda dos papéis e relações a estabelecer entre os diferentes participantes na construção desse projecto. Nesse sentido, mais do que um acto de fé, deve existir uma consciência crítica e partilhada por todos os intervenientes neste processo acerca das implicações de todos e de cada um dos princípios enunciados nos processos de formação.

Tendo em conta os pressupostos enunciados, a Área de Currículo de Educação Básica, do Departamento de Ciências da Educação da Criança, do IEC, encontrou no Projecto PROCUR – modelo integrado de inovação e formação no 1CEB – a fundamentação para o desenvolvimento de um “modelo de formação para a construção do conhecimento profissional”, baseado na definição de um “perfil profissional de formação” e “modelo curricular para a prática profissional”. Em termos operacionais, a formação inicial de professores do 1CEB na UM sustentava-se, para além do seu plano curricular formal, de acordo com três linhas de desenvolvimento dos princípios enunciados: 1) Iniciação à Prática Profissional organizada por princípios do modelo de formação para a construção do conhecimento profissional do Projecto PROCUR; 2) evolução progressiva dos processos de Iniciação à Prática Profissional (Práticas Pedagógicas) ao longo do curso; 3) fundamentação teórico-prática a partir das seguintes componentes de formação: “Teoria Curricular do Ensino Básico” (2.º ano); “Desenvolvimento Curricular” (3.º ano); “Práticas Pedagógicas”, com particular relevo para as Práticas do 3.º e 4.º ano (esta identificada por “Estágio”) e o “Seminário” (4.º ano).

Com esta estruturação, pretendia-se que a “Coordenação da Prática Pedagógica do Ensino Básico” exercesse um papel fundamental de articulação entre os processos de Iniciação à Prática Profissional e as componentes de formação das Ciências da Educação e das Ciências da

Especialidade, com particular atenção para as respectivas Didácticas. Pretendia-se constituir, assim, um “projecto global de formação de professores do 1CEB”, de acordo com princípios orientadores de formação e um perfil profissional de professor a formar partilhados entre todos os intervenientes, onde as diferentes componentes de formação se articulavam como dispositivos desse projecto de formação.

Não vamos recuperar os detalhes dos processos que se foram desenvolvendo em torno destes pressupostos, que, de algum modo, inviabilizavam a assunção, de forma explícita, deste projecto global de formação. Apenas recordamos a reflexão em torno das “potencialidades e constrangimentos da formação inicial de professores” (ponto 1.2), onde se assume a complexidade da formação e a existência de obstáculos de difícil abordagem, que tornavam, de forma mais ou menos cíclica, os compromissos de um trabalho articulado em torno desse objectivo comum de formação de um profissional de educação para o 1CEB numa promessa adiada, em face de manifestações de interesse e de definição de poderes, estes muitas vezes comprometedores de diálogos e entendimentos construtivos sobre o mesmo propósito.

Assim, quando referimos um “modelo integrado de formação” para a construção do conhecimento profissional, assumimos a vontade expressa de o tornar numa realidade alargada à Licenciatura em EB (1.º Ciclo), muitas vezes confinado aos processos desenvolvidos pela equipa de trabalho da Área de Currículo da Educação do IEC, que assumiu os pressupostos do Projecto PROCUR, nomeadamente a construção de PCI, como dispositivos de formação nas suas áreas de intervenção.

Assim, por PCI entende-se “o conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa educativa, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas aos contextos específicos”. Os projectos curriculares constituem um espaço importante, quer de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais (que cultura e que formação, para que alunos, em que sociedade), quer de tomada de decisões curriculares, metodológicas e pedagógico-didácticas para melhorar as práticas educativas (Alonso, 1996a, p.29).

A abordagem de PCI sustenta, simultaneamente, o *projecto de formação de professores* e o *projecto de educação dos alunos* como dispositivo promotor da formação integrada. Este dispositivo é o que permite atribuir um sentido de *coerência e de inovação às práticas de formação* e às *práticas de ensino*. Segundo Alonso (1998a, p.429), “orientar a prática curricular numa perspectiva de projecto pressupõe, então, uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, que requerem o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência”.

Temos, assim, de considerar as características intrínsecas à concepção do “*modelo curricular*” do *Projecto PROCUR*, onde se evidencia a construção de PCI, identificadas no Capítulo VI, que se estabilizam como princípios de procedimento a respeitar na construção de qualquer proposta de desenvolvimento curricular. Deste modo, o trabalho de desenho e construção do PCI, como *projecto de formação de professores* na universidade e *projecto de educação dos alunos* nas escolas cooperantes, enquanto dispositivo promotor da formação/aprendizagem integrada, pressupõe uma série de questões em torno das quais se torna necessário reflectir conjuntamente, de forma a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento curricular, a saber: Quem somos? Quais as nossas prioridades de acção? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? (Alonso, 1994b, 1996a, 1998a,b, 2005).

Ainda como pressuposto essencial para a construção de um modelo integrado de formação, consideramos, como referimos, a necessidade da *criação de contextos formativos coerentes*, sobretudo em função da multiplicidade de saberes e de intervenientes que nele jogam papéis relevantes, mas também da dialéctica entre a formação e a educação que envolve este processo, tanto do ponto de vista de quem recebe essa formação e dos pressupostos que a sustentam, como da educação que se preconiza e dos processos curriculares, psicopedagógicos e didácticos que a concretizam.

Evidenciamos o papel fundamental da *construção do PCI*, como dispositivo que articula e dá sentido aos processos de formação de professores e às experiências de educação que se pretende desenvolver no EB. Em favor da utilização desta ferramenta metodológica e criativa jogam pressupostos de ordem *epistemológica*, *pedagógica* e *sociológica*, no sentido da argumentação pela *integração curricular*, que também se consubstancia pela necessidade de integrar os *alunos*, a *realidade* e o *conhecimento* nos propósitos do projecto curricular, através de processos de *investigação*, *colaboração* e *reflexão*, concretizados no desenvolvimento de *actividades integradoras* que dão sentido ao PCI.

Para outorgar *coerência à integração curricular*, preconizada pelo desenvolvimento do *projecto curricular integrado* e pela concretização das *actividades integradoras*, necessitamos de trabalhar com uma *perspectiva metodológica de investigação de problemas*, que realça uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber e que coloca no centro dos processos formativos e educativos as pessoas e as percepções que têm da realidade, para além de preconizar a construção do conhecimento escolar numa perspectiva de desenvolvimento de competências.

Neste sentido, ao retomar algumas das ideias desenvolvidas ao longo do presente trabalho, e tendo por base os referenciais do Projecto PROCUR, fazemos ressaltar os pressupostos para o modelo de formação que apresentamos de forma esquemática na Figura 7.09 (Alonso & Silva, 2005, p.60). A leitura do modelo leva-nos ainda a fazer sobressair alguns comentários, sem pretendemos ser exaustivos, que sustentam as opções enunciadas, para além de procurarmos respeitar as orientações dos princípios enunciados, como também atribuir relevância à necessidade da existência de um referencial de formação e do respectivo perfil profissional que o acompanha, elementos de garantia de coerência e de relacionamento entre as componentes formativas, entendidas como dispositivos de formação.

Partindo dos pressupostos enunciados no referencial de formação aqui discutido, preconiza-se o desenvolvimento de processos de formação que colocam no centro das preocupações emergentes a Iniciação à Prática Profissional, contemplada, nos contextos da formação inicial, nas Práticas Pedagógicas. Para estas devem confluir os esforços realizados ao nível das áreas disciplinares, das Ciências da Educação e das Ciências da Especialidade, trabalhadas do ponto de vista científico e didáctico, sem perder de vista que estamos a formar professores e não especialistas em determinadas áreas do conhecimento. Este trabalho concertado deve ser alicerçado em contextos profissionais de qualidade que sustentem e dêem sentido ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos a formar, à luz do referencial de formação, permitindo processos de iniciação à prática profissional que informem uma determinada *praxis* a desenvolver pelos futuros professores.

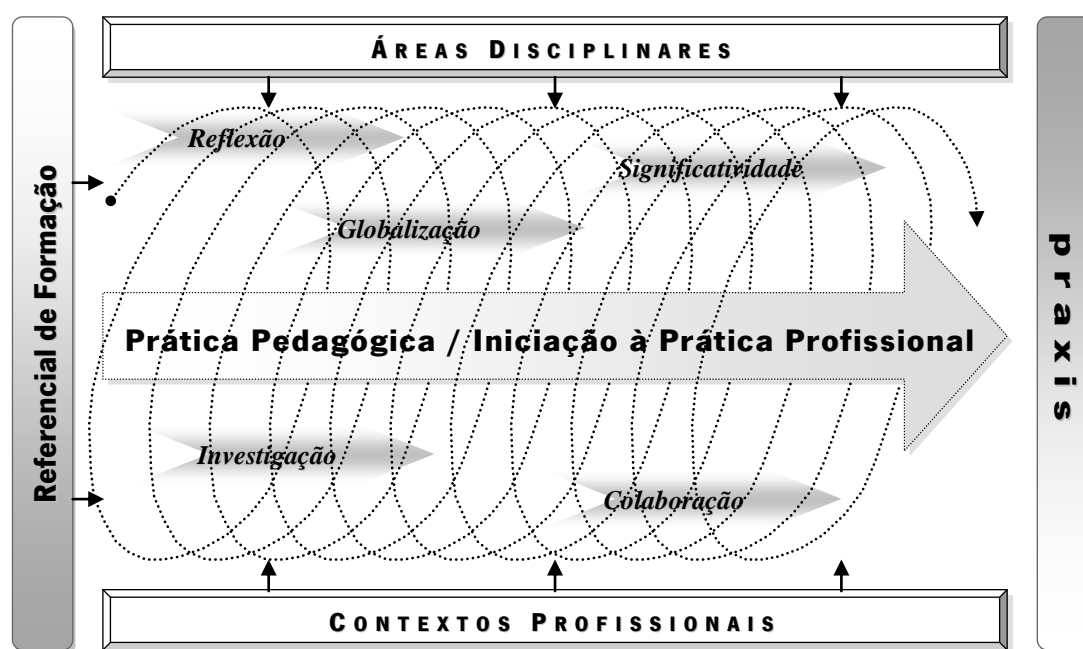


Figura 7.09 — Modelo Integrado de Formação (Alonso & Silva, 2005, p.60)

A *praxis* preconizada neste modelo integrado de formação está informada por valores e princípios próprios de uma metodologia de investigação-acção colaborativa, investigativa e reflexiva, que permita o desenvolvimento de processos globalizados e significativos, tanto do ponto de vista da formação dos professores, como das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos contextos escolares. Neste sentido, assumem vital importância os constructos trabalhados no modelo curricular do Projecto PROCUR, onde se preconiza o desenvolvimento de práticas de ensino coerentes, resultantes de uma abordagem do PCI como instrumento de formação e educação, que se concretizam em sequências interligadas de actividades integradoras. Essas práticas aspiram ao desenvolvimento integral e globalizado do indivíduo, na sua multidimensionalidade cognitiva, sócio-relacional, afectiva e psicomotora, só possíveis de concretizar com uma perspectiva de integração curricular que respeite uma argumentação epistemológica e metodológica, relacionada com a estrutura substantiva e sintáctica do conhecimento, tendo por base fundamentos de ordem psicológica e sociológica. Em termos de modelo de organização curricular, necessitamos de uma postura integrada, sustentada, como referimos, pelo desenvolvimento de PCI, onde as áreas curriculares funcionam como fontes *conceituais e metodológicas/procedimentais* para a resolução dos problemas da realidade próxima e significativa, resultando na manifestação de *atitudes* interventivas, críticas e congruentes com o processo desenvolvido.

Com o modelo aqui proposto, torna-se para nós evidente a centralidade dos processos de Iniciação à Prática Profissional. É isso que os formandos valorizam, é isso que vai caracterizar a sua acção futura. Não é tornarem-se especialistas do conteúdo científico numa ou noutra área, mas sim, para além da aquisição desse conhecimento científico (“know what”), serem capazes de fazer uso de um “conhecimento didáctico do conteúdo” (“know how”) das diferentes áreas curriculares para responderem aos desafios da realidade que se consubstanciam em problemas que as crianças colocam, aos quais é preciso dar respostas amplas e capazes de agregar diversas visões dessa mesma realidade. Para isso, torna-se também necessário incorporar outros tipos de conhecimentos, como o curricular, o psicológico, o sociológico, entre outros, que permitam fundamentar as opções a tomar. Nunca isto foi incompatível com o saber especializado, nem com a necessidade de trabalhar em função de um objectivo mais específico em determinadas circunstâncias. É, contudo, uma perspectiva muito diferente afirmar que somos apreciadores de música ou que sabemos música; que jogamos à bola ou que conhecemos as regras de jogar à bola; que somos especialistas em matemática ou que somos capazes de fazer com que as crianças aprendam determinado conteúdo de matemática.

Neste sentido, não tem razão de ser a descontinuidade dos processos de Iniciação à Prática

Profissional, separando-os numa lógica de momentos de formação que em nada têm correspondência com os momentos da educação. Pelo contrário, à semelhança de uma perspectiva de investigação de problemas, não estudamos primeiro os conteúdos de forma asséptica e depois forjamos acontecimentos para os compreender. Do ponto de vista da aprendizagem, os resultados são sempre menos significativos porque não possuem condições de motivação intrínseca, de utilidade, de transferência e de funcionalidade, entre outras.

É também justificável, neste sentido, a absoluta necessidade de integrar a Iniciação à Prática Profissional desde o início dos processos de formação científica e pedagógica, das Ciências da Educação e da Especialidade, fazendo-os acompanhar por lógicas de (re)equilíbrios e de resolução de conflitos cognitivos e sociais. A aprendizagem é um processo natural que requer constantemente assimilações e acomodações do novo material apreendido, pelo que as experiências não são dissociáveis da informação a reter.

As áreas da especialidade e as correspondentes didácticas não podem sustentar-se como *corpus* de conhecimentos autónomos na formação de professores, pois apenas ganham sentido quando se relacionam de forma substantiva e significativa com os processos de Iniciação à Prática Profissional. Ignorar, desfasar ou adiar essa relação é hipotecar as probabilidades de nexos entre os constructos teóricos e as exigências das práticas, com prejuízos evidentes na fundamentação e qualidade das intervenções e, de forma igualmente grave, por inerência, nas aprendizagens desenvolvidas junto das crianças.

Uma das vertentes essenciais da coerência no modelo de formação apresentado diz respeito aos contextos profissionais que sustentam a Iniciação à Prática Profissional. Deste ponto de vista, o modelo de formação deve preconizar princípios e critérios de selecção dos contextos escolares e dos Professores Cooperantes que colaboram nas Práticas Pedagógicas. A formação desses Professores Cooperantes e a sensibilização dos contextos escolares onde estão inseridos é outro dos aspectos a considerar para potencializar linhas de continuidade nos processos de formação preconizados pelos diferentes intervenientes e respectivos locais onde ocorrem as actividades de formação, evitando, assim, rupturas de pensamento e conflitos de integração dos formandos nos contextos escolares.

A formação de professores caracteriza-se pela junção de diferentes componentes que se aglutinam em torno das Ciências da Educação, das Ciências da Especialidade e da própria Iniciação à Prática Profissional. O modelo que apresentamos constrói-se na base de uma forte oposição a uma perspectiva de justaposição, sequencial e unívoca, desfasada da realidade dos contextos escolares e das necessidades intrínsecas que caracterizam os processos de ensino-aprendizagem. A falta de

relacionamento entre estes vectores promove visões restritivas e segmentadas de um processo contínuo e complexo. Consideramos que a forma como propomos o modelo de formação contribuirá para a promoção de saberes, dispositivos e posturas para a actividade profissional, que possibilitam uma progressiva e consistente integração significativa nos mesmos, dotando os formandos de conhecimentos e competências que devem orientar a prática. Em síntese, sendo uma formação tríplice, não deve desenvolver-se por etapas e de forma sequencial, pois desliga os fundamentos das acções, não promovendo nexos significativos entre os diferentes conhecimentos.

Torna-se ainda evidente a necessidade de um diálogo constante entre todos os intervenientes, no sentido da conjugação de sinergias e da valorização dos processos desenvolvidos, bem como da partilha dos mesmos pressupostos e constructos acerca do perfil de professor a formar, do modelo de desenvolvimento pessoal e profissional a construir. Ou seja, pode argumentar-se da necessidade de um trabalho conjunto em torno do perfil profissional a desenvolver, como forma inequívoca de dotar de coerência todas as opções formativas desenvolvidas pelas diferentes componentes do currículo de formação, nos diferentes contextos da mesma.

Em síntese, conforme referimos no resumo de um poster (Alonso & Silva, 2003, p.101)⁴⁷ apresentado no “1.º Simpósio Nacional de Educação Básica. Pré-Escolar e 1.º Ciclo”, realizado em Dezembro de 2003, em Aveiro, cada vez mais a comunidade de formadores de professores tem consciência da necessidade de tornar os currículos de formação integrados e flexíveis, no sentido de ultrapassar o academicismo ainda predominante, caracterizado pela compartimentação e descontextualização dos saberes que confluem para a construção do conhecimento. Assim, no que à formação de professores do 1CEB diz respeito,

inseridos num contexto organizacional e curricular específico, caracterizado pela monodocência coadjuvada e pela abordagem globalizada do currículo, torna-se fundamental que a sua formação se oriente no sentido de os capacitar para fazerem uma gestão integrada, flexível e participada do currículo, como forma de ultrapassar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes e, também, o isolamento e o individualismo pedagógico que têm caracterizado a sua cultura profissional. Isto reclama a construção de um projecto de formação que, orientado por um perfil profissional de desempenho, contemple, de forma articulada, todas as componentes curriculares, concretizando-se em processos metodológicos diversificados que permitam aos formandos uma aprendizagem significativa e relevante para a mudança das práticas nas escolas.

3.4. Conhecimento Profissional dos Professores do 1CEB da UM

Neste ponto pretendemos evidenciar, em termos práticos, o modelo de formação que propomos, fazendo ressaltar o papel do Desenvolvimento Curricular e da Iniciação à Prática Profissional (Prática

⁴⁷ O poster intitula-se “Perfil Profissional e Projecto de Formação: a Construção de um Currículo Formativo Integrado” (Anexo 7.12).

Pedagógica), servindo-nos, para isso, do objecto do estudo empírico, a Licenciatura em EB (1.º Ciclo), que o IEC da UM, nomeadamente na experiência coligida em três anos lectivos consecutivos (2001/2002 a 2003/2004). Pelo que pudemos averiguar, a Iniciação à Prática Profissional assume um papel fundamental ao longo do percurso de formação dos professores, pois encontra-se na intersecção e faz a mediação dos conhecimentos que emanam das diferentes componentes da formação (Ciências da Educação, Ciências da Especialidade e Iniciação à Prática Profissional). Damos, depois, especial destaque ao ano terminal da formação, durante o qual se concretiza o último ano de Iniciação à Prática Profissional, vulgarmente designado por Estágio, evidenciando os dispositivos de formação estruturados para a sua concretização.

3.4.1. Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica no Plano de Estudos da Formação Inicial

Partimos do pressuposto de uma formação que assume como absolutamente necessária a integração das componentes de formação ao longo do curso, tal como se propõe no “modelo integrado de formação” aqui apresentado, onde as “áreas curriculares” e os “contextos de formação”, tendo por base um “referencial de formação”, informam os processos de Iniciação à Prática Profissional de uma forma progressiva e transversal, contribuindo para uma *praxis* cada vez mais informada e dotada de instrumentos capazes de enfrentar os desígnios das práticas de ensino.

Assim, tendo em conta o plano curricular da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) promovida pelo IEC da UM, verificamos existir um conjunto vasto de áreas científicas que desenvolvem o seu *corpus* de conhecimento em prol de uma formação eclética e sustentada de profissionais de educação (ver Anexo 7.05, Plano Curricular da Licenciatura em EB – 1.º Ciclo).

O desenvolvimento do modelo que preconizamos e descrevemos, conforme já referimos, centrou-se, sobretudo, em torno de duas áreas-chave da formação dos professores do 1CEB: o Desenvolvimento Curricular e as Práticas Pedagógicas (às quais podemos acrescentar o Seminário, a detalhar no ponto seguinte, como dispositivo de formação do plano curricular do 4.º ano), independentemente de estabelecer, a espaços, relações de significatividade, mais ou menos profícuas, com as diferentes áreas que constituem o plano curricular da formação inicial de professores do 1CEB na UM.

A disciplina de Desenvolvimento Curricular, que surge no início do 3.º ano, com um regime anual e uma carga horária de três horas semanais, “sustenta-se na fundamentação teórica realizada na disciplina de Teoria de Currículo do 2.º ano, e desenvolve-se em estreita articulação com a Prática

Pedagógica III, que lhe serve como terreno para fazer a mediação entre a teoria e a prática” (Alonso, 2001, p.43). Podemos adiantar-nos à análise dos dados para perceber que a disciplina emergiu como uma “lufada de ar fresco” que transportou os formandos rapidamente para o âmbito do conhecimento e intervenção curricular (esta com um pendor de novidade) e pedagógica. A referência a um “projecto comum” com a Prática Pedagógica III – não podia ser melhor motivação – previa uma intervenção sistemática e faseada nos contextos escolares e junto das crianças,

através das actividades de observação, experimentação, pesquisa e reflexão necessárias à construção do Projecto Curricular Integrado, que é o objecto central destas duas componentes [...], pelo que a sua programação [requeria] uma gestão bem articulada e continuada entre os docentes de ambas as disciplinas. (Alonso, 2001, p.44)

Verdadeiramente, da experiência que tivemos nesta formação, é a partir daqui – e de acordo com a explicitação anterior, até com a referência a vários instrumentos, tanto do ponto de vista da formação, como do currículo do EB, e do 1CEB em particular – que os formandos consciencializam vários aspectos fulcrais da actividade profissional, da essência do estatuto e das competências do professor: o conhecimento do currículo do EB e do 1CEB; o referencial de um perfil profissional; as difíceis mas necessárias relações teoria-prática; a pertinência do conhecimento do desenvolvimento psicológico, emocional e físico-motor das crianças; a relação intrínseca entre um saber científico e um saber didáctico para o exercício da profissão, entre muitos outros aspectos que o estudo empírico discute e revela. Existe, eventualmente, um primeiro “choque” sobre uma “realidade” idílica, construída e transportada para a formação, de uma certa imagem do “professor do 1CEB” que agora é posta em causa, pelo grau de complexidade, exigência e abrangência da sua actividade. Isto é encarado pelos futuros professores com um certo fascínio e como um desafio, também com alguma ansiedade, por finalmente se verem confrontados com o que sempre afirmavam desejar e que agora começam a sentir como uma “realidade concreta e definida”.

Deste clima, podemos também afirmar, não só pela experiência da formação, mas também pela confirmação dos resultados do estudo empírico, gera-se uma outra imagem do curso, e resulta sobretudo num redobrar de energias e motivação, traduzido num forte comprometimento e empenho com o trabalho proposto, tanto no Desenvolvimento Curricular, como na Prática Pedagógica III, que, supomos, é contagiante às outras áreas de formação, quanto mais não seja pelo grau de reivindicação, de análise crítica quanto à sua pertinência (eventualmente, génese de uma certa “balcanização” da intervenção na formação, mais ou menos tácita, silenciosa, por vezes conflituosa, em sentido oposto às propostas de uma condenação de um projecto de formação a partir da Coordenação da Prática Pedagógica ou de uma outra estrutura ou orgânica a estabelecer).

Depois, ao longo do curso, as Práticas Pedagógicas assumiam, na conjuntura desta formação, o desígnio de promoverem a Iniciação à Prática Profissional, atribuído pelo ordenamento jurídico da formação inicial de professores (Decreto-Lei n.º 344/89) e pela respectiva regulamentação da mesma (Portaria n.º 336/88). Tínhamos, assim, uma disciplina presente desde o 1.º ano até ao ano terminal do curso, que se consubstancia num *continuum* de aproximação e apropriação dos contextos profissionais, desde o mero contacto por observação, passando pela intervenção junto das crianças com o desenvolvimento de unidades didáticas de ensino e aprendizagem, até ao desenvolvimento de PCI e de actividades integradoras que os concretizam (Anexo 7.13, Prática Pedagógica e o Plano Curricular da Licenciatura em EB – 1.º Ciclo).

Num poster intitulado “Investigação, Colaboração, Reflexão: Constructos Centrais num Projecto de Formação de Professores”⁴⁸, tendo por base a discussão do modelo de formação integrado aqui discutido, faz-se evidência desse caminho com “excertos significativos da sua vivência nos diferentes contextos experienciais em que a prática se desenvolve”. Fazendo jus aos constructos mencionados no título do poster, consideramos a Prática Pedagógica como

uma abordagem de investigação-acção colaborativa [que] permite superar a tradicional dicotomia entre a teoria e a prática garantindo, por um lado, uma intervenção fundamentada na realidade e, por outro, o distanciamento necessário para uma análise sistemática sobre as práticas e reflexiva sobre essa mesma realidade. (Silva et al., 2003, p.123)

– Desenvolvimento Curricular

No Relatório da disciplina de Desenvolvimento Curricular (Alonso, 2001, p.42), organizado como requisito ao concurso que levaria a autora à categoria profissional de Professora Associada, o objecto da mesma é definido como o estudo e análise do “Projecto Curricular (cultural e formativo) que fundamenta, articula e orienta todas as decisões e intervenções educativas nos processos de ensino-aprendizagem, através dos quais se promove a educação formal (intencional e sistemática), das novas gerações, no âmbito da instituição escolar”. Como preocupação central desta disciplina refere-se a “assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e atitudes que os capacitem para a concepção, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares Integrados – a nível de escola e a nível de turma – através de processos continuados de investigação-acção-planificação-reflexão”.

Abordámos já a pertinência da procura de coerência na definição de um modelo cujo paradigma educativo e tipo de dispositivos utilizados, tanto nos processos formativos de professores, como na abordagem curricular da educação básica, se sustentem em princípios orientadores congruentes. Num

⁴⁸ Poster apresentado no “1.º Simpósio Nacional de Educação Básica. Pré-Escolar e 1.º Ciclo”, realizado em Dezembro de 2003, em Aveiro (Anexo 7.14).

outro nível, considerámos também a necessidade da mesma coerência relativamente aos diferentes contextos que participam na formação de professores, partilhando da mesma ideia de professor, de perfil profissional do professor a formar, através de um conjunto de dispositivos formativos que constituem um referencial de formação, assumidos e partilhados pelos diferentes actores, nomeadamente, como dissemos, no que se refere aos contextos de comunicação e colaboração, aos processos de planificação/acção/reflexão e aos procedimentos de supervisão. Finalmente, recordamos um outro nível de coerência, debatido na fundamentação/contextualização do trabalho, que correlaciona os processos metodológicos da formação e as práticas desenvolvidas em conformidade com os discursos teóricos sobre o conteúdo da mesma, referida por “isomorfismo pedagógico” (Marcelo, 1999), factor preponderante na ruptura epistemológica com práticas ditas tradicionais, adoptadas por comodidade e, sobretudo, pela falta de exemplos e evidência da exequibilidade e significatividade de práticas ditas inovadoras, por contraste com as anteriores.

Se quisermos adoptar o exemplo das práticas pedagógicas isomorfas, para além deste isomorfismo, podemos relacioná-lo, na construção de um modelo formativo integrado de professores, com um “isomorfismo paradigmático e instrumental”, um “isomorfismo contextual e organizacional”. Precisamente, na disciplina de Desenvolvimento Curricular, pugna-se pela coerência dos referenciais de formação dos formandos candidatos a professores e da aprendizagem dos alunos da educação básica, bem como dos contextos de formação. Desse modo, Alonso (2001, p.42), consciente destes pressupostos, refere que

[t]endo em conta a necessária procura de coerência entre a filosofia e as competências que se pretende que os alunos adquiram nesta disciplina e a filosofia e formas de trabalho utilizadas na prática lectiva da mesma, consideramos que a melhor maneira de conseguir esta coerência é organizando o programa da disciplina com uma *abordagem de projecto curricular integrado*, ou seja, a mesma abordagem que pretendemos que os formandos adquiram através das experiências de aprendizagem a realizar na sua leccionação.

No seguimento da manifestação de intenções, e considerando a experiência adquirida na utilização da referida abordagem como estratégia de formação, Alonso (2001, pp.42-43) reconhece na mesma as seguintes potencialidades:

- Promove a formação de professores *investigadores e construtores de currículo*, pois exige deles atitudes e metodologias de observação, experimentação e pesquisa que os capacitam para uma tomada de decisões criteriosa e adequada.
- Facilita o estabelecimento da *relação entre a teoria e a prática*, pois o confronto com a multiplicidade de problemas práticos surgidos ao longo do projecto pressupõe o recurso constante à teoria, facilitando também a reconstrução das próprias teorias implícitas através dos processos de reflexão e avaliação que

acompanham o projecto.

- Favorece a *integração de saberes* dos diferentes domínios das Ciências da Educação e das Ciências da Especialidade, já que a perspectiva globalizante com que no projecto se aborda a prática de ensino exige o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência que integram o plano de formação.
- Desenvolve *atitudes e competências interpessoais* através da multiplicidade de interações solicitadas no desenrolar do projecto com os colegas, formadores, Professores Cooperantes, alunos e outros membros da comunidade educativa. Facilita, deste modo, o trabalho colaborativo, tão necessário na melhoria da profissionalidade docente.

O “núcleo globalizador” da disciplina questiona-se acerca do “por quê, para quê e como construir projectos curriculares integradores que contribuam para a qualidade da educação escolar no ensino básico” (Alonso, 2001, p.46), o que faz do mesmo “um espaço privilegiado para ajudar os formandos [...] a realizar a integração de saberes adquiridos nas diferentes componentes do plano de formação”, uma vez que o desenho desses projectos apela ao manuseamento constante dos “instrumentos conceptuais e metodológicos das diferentes Ciências da Educação: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Pedagogia, e Organização Escolar, e das diferentes Ciências de Especialidade e as suas Didácticas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Educação Física” (p.44).

Assim, ainda de acordo com a autora (2001, pp.44-45), tendo por referência os pressupostos da aprendizagem ao longo da vida, assentes em quatro aprendizagens fundamentais, como pilares do conhecimento – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (Delors et al., 1996, p.77) –, bem como as *teorias construtivistas e ecológicas* de formação de professores que acentuam a centralidade dos *constructos de investigação, reflexão e colaboração* para a inovação e mudança curricular (Alonso, 1998a), a disciplina assume os seguintes princípios, como quadro de sustentação e orientação das suas actividades:

- Organiza-se com base nas *relações entre teoria e a prática nos processos de construção do currículo*; daí a importância da sua articulação estreita com a Prática Pedagógica, utilizando uma metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa.
- Os conteúdos da disciplina são organizados segundo uma *abordagem integradora* que, respeitando os critérios de articulação vertical, horizontal e lateral, permita aos alunos a elaboração de esquemas de pensamento significativos e estruturantes sobre o campo do currículo.
- A natureza do conteúdo da disciplina é *aberta e problematizadora*, o que requer processos de aprendizagem baseados na discussão e debate, na investigação e questionamento e na elaboração de propostas curriculares para a mudança das práticas. Neste sentido, o papel do docente é entendido mais

como recurso e estímulo à eclosão destes processos do que como autoridade ou detentor do saber.

- Para facilitar a construção significativa do conhecimento profissional utiliza-se uma *metodologia prioritariamente indutiva*, que parte da estimulação das concepções e modelos implícitos dos alunos, de modo a que, em confronto com a teoria, estes os possam reconstruir progressivamente em modelos mais científicos e criticamente assumidos.

Quadro 7.08 – Conteúdos a assimilar: unidades temáticas da disciplina de Desenvolvimento Curricular (Alonso, 2001, pp.47-49)

UNIDADE TEMÁTICA I	UNIDADE TEMÁTICA II	UNIDADE TEMÁTICA III	
Educação Básica, Currículo e Qualidade da Educação	Desenvolvimento Curricular, Desenvolvimento Profissional e Inovação Educativa	Perspectivas sobre Integração Curricular	
<ul style="list-style-type: none">• Educação e educação escolar: cultura, aprendizagem, desenvolvimento.• Educação básica obrigatória: funções, princípios e finalidades.• Concepções de escola, aluno, professor, conhecimento e currículo.• Currículo, diversidade e qualidade do ensino básico.• Princípios orientadores do Currículo do Ensino Básico.• Perfil de saída/competências gerais do Currículo do Ensino Básico.	<ul style="list-style-type: none">• Paradigmas educativos e modelos de currículo: à procura de um paradigma integrador.• O currículo como projecto cultural e formativo da escola.• Critérios para a construção do projecto curricular.• O currículo como construção social. Contextos e níveis de construção do projecto curricular.• Projecto curricular nacional, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma/aula.• Os professores como agentes de inovação/construtores de currículo.• Desenvolvimento curricular e investigação-acção colaborativa.• Modelo integrado de inovação educacional: desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, desenvolvimento organizacional e melhoria da aprendizagem.• Condições e dispositivos para a construção do currículo na escola.	<ul style="list-style-type: none">• Modelos de organização curricular.• Limitações do currículo organizado segundo uma lógica disciplinar.• Justificação epistemológica, sociológica e psicológica do currículo integrado.• Modelos integrados/globalizados de organização do currículo.• Os mapas de conteúdo e as actividades integradoras como estratégias para a integração curricular.	
UNIDADE TEMÁTICA IV	UNIDADE TEMÁTICA V	UNIDADE TEMÁTICA VI	UNIDADE TEMÁTICA VII
Desenho Curricular do Ensino Básico	Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento	Avaliação Curricular	Abordagem de PCI - Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica
<ul style="list-style-type: none">• Conceito de desenho curricular.• O desenho curricular do ensino básico: princípios, estrutura, transversalidade e avaliação.• O desenho curricular do ICEB: princípios, competências gerais e transversais, organização dos conteúdos, metodologia e avaliação.• A abordagem das “novas áreas curriculares” no currículo do ICEB.• A organização integrada do currículo do ICEB: conceitos, abordagens e estratégias.	<ul style="list-style-type: none">• Modelos de currículo/modelos de ensino-aprendizagem.• Modelo social/construtivista de ensino-aprendizagem.• Condições para a aprendizagem construtiva e significativa.• Interação entre alunos, cooperação e aprendizagem escolar.• Princípios psicopedagógicos da intervenção educativa.• Um modelo de ensino-aprendizagem baseado na investigação.• As actividades no processo de ensino-aprendizagem: características e tipologia.• A organização flexível e diferenciada do processo de ensino.	<ul style="list-style-type: none">• Conceitos básicos: medição, classificação, avaliação.• Características e modalidades de avaliação.• O processo de avaliação no ensino básico.• Orientações metodológicas para a avaliação.• Outras dimensões da avaliação: avaliação do clima de aula, avaliação dos professores, avaliação das instituições educativas, avaliação do desenvolvimento curricular.	<ul style="list-style-type: none">• Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica.• O currículo como projecto flexível e integrado.• Pressupostos teóricos da abordagem de PCI.• Características do PCI.• Modelo para a construção do PCI: questões, componentes e fases.• As Actividades Integradoras como concretização didáctica do PCI.• A metodologia de investigação de problemas no PCI.• O processo de construção do conhecimento na metodologia investigativa.• A planificação e registo das actividades integradoras.

- Estimula-se a participação e o *envolvimento activo* dos alunos na construção do projecto curricular da disciplina, através de processos de negociação que os responsabilizem pelo seu percurso de aprendizagem.
- O rigor e honestidade intelectual, o respeito pelas ideias dos outros, o diálogo reflexivo, o exercício da

crítica e a solidariedade são *valores fundamentais* que orientam a prática lectiva.

- Todos estes princípios se concretizam no desenho de um *Projecto Curricular Integrado* que, como *eixo transversal* da disciplina, permite aos formandos a articulação dos saberes teórico-práticos, tornando-os significativos e funcionais para a inovação das práticas curriculares nas escolas.

De referir que toda a organização e metodologia da disciplina fundamenta-se nos princípios orientadores e nos dispositivos formativos do “modelo curricular” do Projecto PROCUR, explorado no capítulo anterior. Assim, julgamos pertinente, para terminar, referir as unidades temáticas e respectivos conteúdos explorados na disciplina (Quadro 7.08). Em face da sua natureza flexível e integrada, preconiza-se uma abordagem dos conteúdos globalizadora e em espiral, a partir de “uma componente transversal que se cruza e interliga todos os temas e que, por isso, é abordada ao longo da disciplina, concretizando-se na realização de um trabalho de pesquisa – desenho de um Projecto Curricular Integrado”, a materializar ao longo das aulas de natureza teórico-prática (a unidade temática em causa não poderia deixar de ser a VII – Abordagem de PCI).

– Práticas Pedagógicas

Não é o tempo nem o espaço para se questionar o grau de aprofundamento das relações entre as Ciências da Especialidade (nas suas componentes Científicas e Didáticas) e a Iniciação à Prática Profissional, o qual, no modelo apresentado, deve ser intencional e fecundo, onde as primeiras, mediadas pelos contextos profissionais, devem informar e dotar os formandos de instrumentos para a resolução dos problemas e dos conflitos que o contacto progressivo com Iniciação à Prática Profissional vai suscitando. Assim, pretendemos apenas descrever sucintamente o conteúdo genérico das Práticas Pedagógicas e as relações que se estabelecem com os contextos profissionais, atribuindo algum relevo à Prática Pedagógica III, pela sua relação intrínseca com o Desenvolvimento Curricular (Quadro 7.09).

Quadro 7.09 — Síntese das actividades realizadas nas Práticas Pedagógicas da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) (Silva et al., 2003)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA LICENCIATURA EM ENSINO BÁSICO (1.º CICLO)			
PP I	PP II	PP III	PP IV
<ul style="list-style-type: none"> □ Abordagem dos principais pedagogos portugueses □ Observação e pesquisa em contextos diferenciados 	<ul style="list-style-type: none"> □ Contacto directo com escolas e salas de aula do 1CEB, incluindo pequenas intervenções □ Observação e pesquisa de contextos educativos □ Contacto com experiências educativas e projectos de inovação 	<ul style="list-style-type: none"> □ Co-responsabilização pelo desenho de um PCI de Turma (em articulação com a disciplina de Desenvolvimento Curricular e o contributo das Didáticas Específicas) numa perspectiva de investigação-acção □ Intervenção na sala de aula através do desenvolvimento e avaliação de uma Actividade Integradora 	<ul style="list-style-type: none"> □ Responsabilização pelo desenho, desenvolvimento intensivo e extensivo e avaliação de um PCI de Turma em articulação com o Projecto de Escola □ Elaboração de uma Exposição Final dos trabalhos de PPIV

A partir das referências do poster sobre as Práticas Pedagógicas (Silva et al., 2003), atrás mencionado, considera-se que a concepção e regulação curricular e organizativa da componente de Iniciação à Prática Profissional, transversal ao currículo de formação e, por isso, integradora de saberes teórico-práticos, concretiza-se em experiências formativas que contribuem para a (re)construção crítica e reflexiva da experiência e do conhecimento, de modo a confrontar os desafios que a escola e a sociedade colocam aos profissionais da educação. Deste modo, refere-se a pertinência de uma organização coerente entre os objectivos do projecto de formação e os contextos de trabalho, no sentido de promover: 1) a autonomia e responsabilização progressiva e abrangente pelas diversas actividades estruturantes do perfil profissional; e 2) a aquisição e integração das competências necessárias ao desempenho profissional.

Preconiza-se ainda o desenvolvimento, de forma sequencial e articulada, de um projecto que integra experiências diversificadas, nomeadamente: observação directa ou mediatizada; planificação e desenvolvimento de unidades de ensino; realização de projectos de investigação-acção no terreno, troca de experiências com profissionais, visitas de estudo e actividades culturais e lúdicas, actividades de reflexão sobre a prática.

Considera-se também a relevância do desenvolvimento das experiências formativas de Iniciação à Prática Profissional em contextos diferenciados (em termos de ambiente social, cultural e pessoal, bem como com uma diversidade de movimentos pedagógicos e projectos de inovação), nomeadamente: ao nível do IEC para acções de planificação e reflexão; nas escolas e outras instituições da comunidade para observação, pesquisa e intervenção; na sala de aula, com a intervenção e avaliação numa perspectiva de investigação-acção. Esta diversidade de contextos formativos requer, em torno das experiências proporcionadas aos formandos, uma estreita colaboração e sintonia entre os diversos intervenientes e responsáveis pelas instituições envolvidas no projecto de formação: colaboração entre o IEC e as escolas cooperantes e outras instituições; entre os docentes supervisores do IEC e os Professores Cooperantes das escolas; entre os formandos, no âmbito do seu grupo de trabalho e com os outros grupos do mesmo contexto, e com os Professores Cooperantes das escolas; entre as diferentes escolas e Professores Cooperantes da rede de práticas do IEC.

De modo específico, a Prática Pedagógica I tem como principal intenção colocar os alunos, candidatos a professores, em contacto com contextos educativos diversificados, através de processos de observação e indagação. Logo aqui se suscita o problema da necessidade de preparação progressiva dos alunos para princípios básicos ao nível da metodologia de investigação em educação.

No que se refere aos contextos profissionais que sustentam este trabalho, encontramos uma

diversidade própria de um primeiro olhar mais abrangente e interessado na diversidade. Assim, Associações Culturais e Artísticas, Jardins-de-infância, Escuteiros, Creches, ATL, Videotecas, Associações Desportivas, Internatos, Museus, Academias de Música, Escolas Cooperantes, Instituições de Ensino Especial, Serviços de Pediatria, são exemplos de instituições que têm como funções, de alguma forma, cuidar, tratar, olhar, zelar pelo bem-estar físico, emocional, social e intelectual das crianças.

Acresce o facto de, neste 1.º ano de Prática Pedagógica, existir uma particularidade, pois os candidatos a Professores do 1CEB e Educadores de Infância recebem a formação de uma forma integrada, partilhando conhecimentos e contextos formativos que são comuns à Educação Infantil e Básica Inicial.

Na Prática Pedagógica II, depois de um olhar amplo e relacional para as diferentes instituições que, de algum modo, se preocupam e têm como objecto de trabalho o bem-estar da criança, já com os cursos autonomizados em termos de projecto de formação, a atenção é centrada para o contexto escolar, enquanto processo de dinâmicas específicas que sucedem no espaço de excelência da relação pedagógica, que é a sala de aula, através de momentos de observação, intervenção e reflexão. Este trabalho é mediado a partir de um “modelo de análise do processo de ensino-aprendizagem”, elaborado de acordo com elementos presentes no perfil profissional de professor a formar, nomeadamente competências curriculares e pedagógico-didácticas, e compreende as seguintes dimensões: “curricular/didáctica”, “afectiva/relacional”, “organizativa” e “participativa/interactiva” (Anexo 7.15 – modelo de análise do processo de ensino aprendizagem).

Numa outra dimensão, induz-se os estudantes para o contacto e diálogo com projectos de inovação educativa, no sentido de os sensibilizar para práticas inovadoras e professores empenhados na mudança dos contextos escolares. Mais uma vez aqui, no sentido de perscrutar os contextos escolares e ouvir os intervenientes dos processos de inovação educativa, torna-se necessário munir os estudantes de instrumentos metodológicos que lhes permitam fazer uma análise de conteúdo rigorosa dos dados recolhidos no terreno, nomeadamente ao nível da observação naturalista, da indagação e da entrevista.

Para a selecção dos contextos profissionais privilegiados para este tipo de actividades, estabelecem-se contactos com escolas cooperantes, sobretudo, ao nível da cedência do espaço sala de aula, como elemento de observação e recolha de dados; mas também com diversos projectos de inovação educativa e pessoas com eles relacionados ou ainda instituições que, por motivos diversos, se têm destacado neste âmbito, dos quais referimos, a título de exemplo, a Escola da Ponte (Vila das

Aves), a Escola do 1CEB do Carandá (Braga), o Programa Nónio-Século XXI (UM), o Projecto PROCUR, o Agrupamento Horizontal de Briteiros (Guimarães) e o Centro Escolar de Pomares (Melgaço), entre outros.

Quanto à Prática Pedagógica III, progressivamente passa-se da posição de observação naturalista e não participante para a observação participante e para o trabalho em áreas estruturantes da construção da profissionalidade docente, assumindo o papel de desenhadores de currículo e de intervenção através de unidades didácticas, tendo como pressuposto uma criteriosa recolha de dados para a caracterização e análise dos contextos escolares.

Assim, como tarefas principais que ocupam os estudantes durante o desenvolvimento da Prática Pedagógica III, temos a caracterização e análise de um contexto escolar específico que é atribuído a um grupo de três estudantes. Este trabalho é feito a partir de um conjunto de orientações, expressas num “guião para a caracterização do contexto escolar” (Anexo 7.16), que devem ser consideradas no sentido de, como resultado esperado, os estudantes conhecerem em profundidade o contexto escolar onde se encontram a trabalhar (Alonso et al., 2001a). Essa análise cobre âmbitos mais abrangentes, como seja a caracterização do Agrupamento e da escola cooperante; passa pelo conhecimento detalhado das dinâmicas sócio-relacionais e afectivas que ocorrem na sala de aula; preocupa-se com o rendimento escolar, de uma forma integrada, da própria turma; para além de poder ainda incluir, se assim se justificar, estudos detalhados de crianças com NEE ou outras características que as destaquem, por diversos motivos, do grupo turma.

Esta base de informação tem como objectivo, para além de um conhecimento aprofundado, por parte dos futuros professores, da organização escolar e das dinâmicas interactivas-participativas que ocorrem nos contextos escolares, bem como de um conhecimento detalhado da turma que acompanham ao longo de um ano lectivo, tornar-se no substrato que sustenta as opções e as prioridades no momento de fundamentarem a construção de um PCI para o contexto e para os alunos concretos que acompanham, situação que é objecto de estudo no âmbito da disciplina de Desenvolvimento Curricular (Anexo 7.17 – Modelo para a construção do “projecto curricular integrado”, ver Figura 6.12).

Numa fase posterior, depois de o desenho do PCI estar, em traços gerais, alinhavado, é solicitado aos alunos que pensem, de acordo com os interesses e as preocupações da turma e do próprio Professor Cooperante, numa possível actividade integradora “abstráida” e “adaptada” desse Projecto que possa ser concretizada no espaço de sala de aula de uma forma autónoma, ao longo de um determinado período de tempo, desenvolvendo competências de planificação, concretização e

avaliação de sequências de experiências de aprendizagem, tendo como pressupostos da intervenção a metodologia de investigação de problemas, onde jogam papéis fundamentais os constructos da colaboração, investigação e reflexão, que caracterizam um modo de estar e pensar a construção da profissionalidade docente e o modelo de formação invocados e detalhados neste trabalho.

Como contextos profissionais para o desenvolvimento das actividades preconizadas na Prática Pedagógica III, temos os Agrupamentos de Escolas onde estão inseridas as escolas cooperantes e as próprias salas de aula, onde os estudantes desenvolvem o trabalho ao longo de um ano lectivo. De forma paralela a estas actividades, surgem sempre oportunidades de concretizar visitas de estudo a contextos pertinentes no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e a organização de seminários temáticos, muitas vezes suscitados pelos conteúdos desenvolvidos no âmbito da disciplina de Desenvolvimento Curricular e que assumem outra visibilidade perante conflitos sócio-cognitivos, afectivos e relacionais que a prática suscita.

Na Prática Pedagógica IV, como ano terminal da Iniciação à Prática Profissional, por isso também designado de Estágio, espera-se que os alunos, em grupos de três elementos, se integrem progressivamente num contexto escolar e assumam a construção, o desenvolvimento e a avaliação de um PCI de Turma, através da concretização de um conjunto de actividades integradores, segundo uma perspectiva globalizadora e tendo por base os pressupostos da metodologia de investigação de problemas.

Este processo de Estágio tem na disciplina de Seminário de Reflexão um instrumento de mediação e regulação da intervenção nos contextos escolares. Existem ainda outros dispositivos de formação que pretendem assegurar o ciclo de planificação–acção-reflexão, que assume um carácter decisivo neste momento de formação: as reuniões de grupo de Estágio; os encontros de supervisão com o Professor Cooperante, titular da turma, e com o professor supervisor, designado pela instituição formadora para fazer o acompanhamento do processo.

Terminamos este ponto com uma nota quanto ao papel da Prática Pedagógica no currículo de formação e a relação das suas diferentes componentes com as respectivas cargas horárias. Na Prática Pedagógica, como elemento transversal ao currículo de formação, a dotação por horas semanais parece ser pouco consentânea com os seus desígnios, já para não dizer que a componente lectiva atribuída parece ser francamente desfasada dos propósitos aqui explicitados e da visão que defendemos para os processos de Iniciação à Prática Profissional. Esta obriga a longos períodos de ausência da instituição formadora para os formandos poderem estar nos contextos profissionais de formação, muito para além das cargas horárias previstas. Assim, questiona-se as relações entre

componentes de formação, pois num projecto desta natureza, a Prática Pedagógica não pode ser apenas mais uma disciplina, confinada a um tempo específico, limitativa de uma função de convergência dos saberes adquiridos, sem qualquer articulação horizontal com as vivências e as aprendizagens dos formandos. Julgamos fazer a diferença entre a aquisição de conhecimentos sobre campos específicos da profissão professor e a construção do conhecimento profissional docente, que inclui os primeiros num processo integrado de atribuição de significado de um *saber* e de apropriação de uma *função*, pela aproximação e interacção com os contextos profissionais.

3.4.2. Plano Curricular, Estrutura Organizativa e Dispositivos de Formação do 4.º ano

O Plano Curricular do 4.º ano da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) apresenta uma estrutura organizativa tripartida, onde se inserem três componentes de formação, que se pretendem confluir para o desempenho prático, ao longo do ano lectivo, de forma progressivamente crítica, reflectida e fundamentada num contexto escolar, a saber: a Prática Pedagógica IV/Estágio, o Seminário de Reflexão e as Áreas Curriculares (Quadro 7.10)⁴⁹.

Quadro 7.10 – Estrutura Curricular do 4.º Ano da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) (Alonso et al., 2001a)

		PERÍODOS DE FORMAÇÃO			
		1.ª Fase – 2 semanas	2.ª Fase – 10 semanas	3.ª Fase – 10 semanas	4.ª Fase – 4 semanas
COMPONENTES DA FORMAÇÃO	PPIV / Estágio (12,5 h semanais)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanência inicial contínua nas escolas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um dia por semana (intervenção em grupo) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quatro dias por semana (intervenção individual) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dois dias por semana (intervenção em grupo)
	Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação e caracterização do contexto. ▪ Desenvolvimento de Actividades Integradoras. ▪ Construção do Projecto Curricular de Turma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento e avaliação de um Projecto Curricular Integrado. ▪ Elaboração de uma Exposição Final dos trabalhos de PPIV. 		
	Seminário (3 h sems.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontros Supervisor/Grupo..... 1,5 horas semanais ▪ Encontros Cooperante/Grupo..... 3 horas semanais ▪ Acompanhamento Cooperante/Grupo-Aluno..... 12,5 horas semanais ▪ Visitas de observação (Supervisor)..... 12 visitas/grupo anuais ▪ Visitas de observação (Oficinas)..... a definir pelos responsáveis das Oficinas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprofundamento de temas/problemas relevantes. ▪ Apoio na construção do Projecto Curricular. 		
	Áreas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Período anterior ao início do ano lectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidades Educativas Especiais 3 horas semanais ▪ Oficinas de Ensino 1 hora semanal 		

⁴⁹ Trata-se de um estrutura curricular que apresenta linhas orientadoras gerais com um carácter flexível e adaptável aos calendários escolares, tanto da UM, como, sobretudo, das escolas cooperantes. A Coordenação da Prática Pedagógica da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) das três primeiras levas de formandos (aquelas que fazem parte deste estudo empírico) foi da responsabilidade da Professora Doutora Luísa Alonso, no âmbito da qual foi construído o referencial e projecto de formação aqui apresentado. A partir do ano lectivo de 2004/2005, essa coordenação foi assumida pelo Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, no ano lectivo de 2004/2005, mantendo-se, no entanto, os pressupostos básicos dos princípios e da estrutura inicial da referida Coordenação.

– Prática Pedagógica IV/Estágio

A Prática Pedagógica, que, no 4.º ano, assumia a condição de Estágio pedagógico integrado, era enquadrada e desenvolvida segundo uma estrutura própria e mediante processos de supervisão, garantidos por um corpo docente da instituição formadora, com formação em Ciências da Educação (Alonso et al., 2001a).

Por princípio, em média, cada Supervisor garantia a supervisão de um “núcleo de Estágio”, constituído por três grupos de Estágio, todos estabelecidos na mesma escola, no sentido de atribuir coerência aos processos de observação e acompanhamento dos grupos e dos próprios Professores Cooperantes. Fora desta regra estipulada, que se tentava cumprir como norma de coordenação e organização do todo processo de Estágio, considerava-se dois como número mínimo de grupos de Estágio a acompanhar por cada supervisor ou, como máximo, um número de quatro grupos de Estágio, que, em si, podiam, do mesmo modo, funcionar como um “núcleo de Estágio”, procurando-se respeitar a condição de pertença à mesma escola ou, numa segunda hipótese, ao mesmo Agrupamento de Escolas.

Cada Grupo de Estágio, por norma, era constituído por três alunos, no sentido de se tentar desenvolver uma dinâmica colaborativa devidamente estável e empreendedora. Procurava-se, assim, um equilíbrio entre o desempenho e destaque individual e a entreajuda e colaboração necessárias aos processos de construção do conhecimento profissional, que procuram promover a inovação e a mudança da escola, através de um relacionamento aberto, flexível e dinâmico com os Professores Cooperantes e os contextos escolares onde os Estagiários se encontravam inseridos. Cada Grupo de Estágio era acompanhado por um Professor Cooperante titular de uma turma numa escola do 1CEB⁵⁰.

Estávamos perante um processo dinâmico de adaptação, mas também de transformação da realidade, onde se procuravam equilíbrios que resultassem na articulação de interesses múltiplos. Entre outros, podemos nomear os interesses dos Estagiários, que pretendiam desenvolver um processo de apropriação de um conhecimento profissional; dos Professores Cooperantes, que procuravam estabelecer um relacionamento profícuo entre os alunos Estagiários e as crianças, assegurando, no respeito pelas suas atribuições profissionais, o desenvolvimento de processos educativos capazes de desenvolver o currículo prescrito, sobre o qual apresentavam referenciais próprios, na medida do

⁵⁰ Progressivamente, optou-se, como regra, pela constituição de Grupos de Estágio com dois elementos, no sentido de permitir uma melhor gestão e desenvolvimento das competências do perfil profissional, para além de, genericamente, ir ao encontro de reflexões conjuntas, ponderando vários factores, entre a Coordenação da Prática Pedagógica, os Professores Cooperantes e os próprios Estagiários, quanto às dinâmicas de sala de aula e ao tempo efectivo disponível para o exercício do ciclo supervisivo com implicações numa maior visibilidade e aferição dos desempenhos individuais. Contudo, nas turmas que fazem parte do estudo, a norma manteve-se na constituição de grupos de três elementos, à semelhança da prática já utilizada no curso com o grau de bacharelato.

possível, partilhados e reflectidos, ainda que nem sempre coincidentes, com os dos alunos Estagiários; das próprias crianças, no sentido do desenvolvimento de processos de aprendizagens escolares desencadeados como resultado das relações entre Estagiários e Professores Cooperantes.

Estes processos de equilíbrio dinâmico passavam, regra geral, numa lógica de diversidade de situações e contextos, pelo questionamento de modelos e práticas mais ou menos transmissivos atribuídos aos Professores Cooperantes, onde se entende as crianças como meros receptores passivos e a aprendizagem, daí resultante, como algo fechado e acabado, sem qualquer funcionalidade prática; e pelo desenvolvimento de estratégias alternativas, onde a criança é entendida como elemento activo, impregnado de saberes e responsável pela sua própria aprendizagem, vista como resultado de um processo de construção partilhada, aberta e flexível, e ainda pelo papel mediador do professor, enquanto garante do desenvolvimento integrado das crianças. Deste modo, os processos de integração nos contextos escolares eram pautados por princípios de diversidade, pluralidade, flexibilidade, criatividade e autenticidade, como forma de corresponder à complexidade e diferenciação desses contextos e às diferentes perspectivas de enquadrar os processos educativos, sem esquecer, contudo, como elemento aglutinador, a partilha e a reflexão acerca de um referencial e um modelo de formação orientador das práticas formativas.

Em termos de contextos escolares, depois de uma lógica onde imperou o critério de proximidade com a instituição formadora, passou a ser prática recorrente a tentativa de diversificar esses contextos, no sentido de não estarem circunscritos ao tecido urbano. Ainda assim, nestas circunstâncias, procurou-se, como linha orientadora de selecção desses contextos, perspectivas de continuidade do trabalho desenvolvido com as escolas e com os Professores cooperantes.

Assim, procurou-se integrar nos Estágios contextos semi-urbanos e rurais, procurando ir ao encontro da diversidade de realidades existentes neste nível de ensino. As experiências nestas situações dizem-nos que os critérios de proximidade geográfica entre as escolas e, sobretudo, a pertença às mesmas unidades organizacionais e pedagógicas, como sejam os Agrupamentos de Escolas ou projectos de intervenção, são critérios a ter em conta na selecção desses contextos. Associadas a estes critérios, são também prioritárias as lideranças e os relacionamentos institucionais, profissionais e mesmo pessoais que se estabelecem com os contextos escolares e com os profissionais que lhes dão substrato.

Desta forma, ao diversificar a tipologia dos contextos escolares, no sentido da diferenciação de experiências e do aumento da base de abrangência geográfica, estávamos a tentar satisfazer expectativas dos alunos, pois estes aludiam ao facto de terem realizado as Práticas Pedagógicas

anteriores, por questões logísticas, prioritariamente em contextos urbanos e com tipologias organizacionais e pedagógicas muito semelhantes. Os alunos alegavam também, pela razão da experiência de outros anos lectivos e pela lógica actual que impera nos concursos de professores, que as suas primeiras experiências profissionais viriam a ser concretizadas em contextos semi-urbanos e, sobretudo, rurais (normalmente mais afastados dos centros urbanos e, por isso, menos desejados), pelo que se torna premente um conhecimento mais detalhado das especificidades dos mesmos. Contudo, deve referir-se que a lógica da rejeição e, por isso, do isolamento de determinadas contextos escolares não está associada unicamente ao critério apontado, fazendo com que os professores mais novos e recém-formados tenham probabilidades de trabalhar nesses contextos indesejados ou preteridos nas preferências manifestadas pelos professores com mais anos de experiência profissional⁵¹.

Quanto às preferências pelos Professores Cooperantes, no momento da sua selecção por parte da Coordenação da Prática Pedagógica, verificava-se a existência de critérios não exclusivos. Por um lado, a possibilidade de terem formação acrescida, através da frequência de Cursos de Complemento e Qualificação; por outro lado, o contacto com experiências de inovação curricular e mudança educativa, nomeadamente, numa fase inicial, a participação no Projecto PROCUR, eram dois dos critérios preferenciais, em paralelo com outros de menor incidência e sistematização.

Podemos ainda referir que se tentava fazer a integração dos Professores Cooperantes nas Práticas Pedagógicas de uma forma progressiva, pois estabeleceu-se como critério para a participação no Estágio a possibilidade de terem experiência prévia nas outras Práticas Pedagógicas, sobretudo no âmbito da Prática Pedagógica II e III, onde existia uma forte correlação do trabalho desenvolvido entre as mesmas, mas também com aquilo que se esperava desenvolver na Prática Pedagógica IV.

Um outro critério que tentou implementar-se quanto aos Professores Cooperantes, no que diz respeito ao desenvolvimento das actividades nas Práticas Pedagógicas II e III, estava relacionado com a possibilidade de estes acompanharem grupos de alunos de ambas as práticas no mesmo ano lectivo, no sentido de, progressivamente, se apropriarem, também eles, numa perspectiva de continuidade, do tipo de trabalho que se pretendia desenvolver, e que teria o seu corolário na Prática Pedagógica IV.

⁵¹ A dimensão do isolamento da escola, normalmente ligada à condição geográfica (e ao número reduzido de alunos), caracterizada pela ruralidade e pelas zonas de montanha, onde a distância relativamente aos centros urbanos funciona como um factor decisivo, não é a única a ser considerada, e, provavelmente, tem deixado de ser a mais importante. De facto, o conceito de isolamento pode ser mais abrangente e deve incluir questões relacionadas com o isolamento social, as acessibilidades, as condições efectivas de trabalho, o tempo despendido nas deslocações, ponderáveis de natureza familiar, ambientes degradados, entre outros factores. Esta variedade de factores contribui para a promoção da fuga a determinados contextos, identificando-os com o verdadeiro sentido de isolamento pela sistemática rejeição por parte dos docentes no momento da realização dos concursos de colocação de professores (Silva, 2001, pp.127-136). Um estudo levado a cabo por Ferreira (1997) sobre as escolas isoladas no Distrito de Braga é bastante elucidativo acerca da abrangência deste conceito. Para esclarecimento sobre a problemática e implicações das escolas rurais e isoladas, vejam-se as obras organizadas por Rui Canário (1995) e Rui d’Espiney (1994c), intituladas, respectivamente, “Escola Rural na Europa” e “Escolas Isoladas em Movimento”, ambas editadas pelo Instituto das Comunidades Educativas.

Em termos organizativos, a Prática Pedagógica IV contemplava, genericamente, o contacto directo com os contextos escolares durante todo o ano lectivo, de uma forma progressiva, tanto na intensidade, como na responsabilidade e intervenção prática.

Assim, estabeleceu-se uma primeira fase, onde se procurava, de forma intensiva, com uma permanência inicial contínua na escola (duas semanas, ainda num período anterior ao início do ano lectivo na UM), um contacto directo com uma sala de aula, procurando assistir às interacções que ocorriam logo no início do ano escolar, bem como promover um relacionamento próximo e afectivo com o Professor Cooperante e as crianças. Pretendia-se, assim, que existisse, desde logo, um contacto e um conhecimento detalhado do contexto escolar onde os Estagiários iriam interagir.

Passava-se, posteriormente para uma segunda fase, na qual se procurava proceder a uma integração progressiva dos alunos ao nível da intervenção directa junto das crianças com a responsabilização de uma manhã de actividades lectivas por semana, através do desenvolvimento de unidades curriculares ou actividades integradoras. Procurava-se, aqui, que houvesse um trabalho de continuidade entre aquilo que os alunos faziam numa manhã e o que o Professor Cooperante desenvolvia durante a semana de trabalho. Resultava desta organização uma dupla aprendizagem por parte dos Estagiários, que desenvolviam competências de intervenção, mas também de planificação e reflexão, para além da percepção do desenvolvimento de um processo de planificação em continuidade, devido à articulação do trabalho com o Professor Cooperante.

Nestas duas primeiras fases, que correspondiam ao primeiro período do ano lectivo das escolas, pretendia-se, assim, que os Estagiários fizessem uma observação e caracterização do contexto e desenvolvessem um conjunto diversificado de actividades integradoras, concretizadas com a periodicidade de uma manhã de trabalho por semana. Ainda durante esta fase, os alunos eram orientados no sentido de, perante o contacto e o trabalho que estavam a fazer nos contextos escolares, perspectivarem a construção de um PCI, a ser desenvolvido e avaliado nas fases seguintes do Estágio.

A terceira e a quarta fase do Estágio correspondiam a períodos de maior intensidade da intervenção, na medida em que se preconizava o desenvolvimento e avaliação de um PCI. Na terceira fase, os Estagiários passavam de intervenções em grupo de um dia por semana para intervenções de quatro dias por semana, com desempenhos individuais na condução e interacção com a turma, embora o desenho e a planificação da intervenção continuasse a ser da responsabilidade do grupo de Estágio. Este período da Prática Pedagógica IV, considerado intensivo, compreendia a duração aproximada de 10 semanas e prolongava-se, normalmente, até ao final do 2.º período escolar,

coincidente com a interrupção lectiva da Páscoa.

A quarta e última fase era caracterizada por uma certa flexibilidade, tanto nas orientações como nas modalidades de intervenção por parte dos Estagiários. Tratava-se de um momento de progressiva descompressão de uma certa intensidade de trabalho na Prática Pedagógica, libertando tempo para outro tipo de afazeres, ao nível da sistematização e organização de dados e da reflexão, bem como da possibilidade de dedicação mais orientada para outras solicitações do plano curricular.

Assim, tínhamos uma quarta fase com dois dias de intervenção, onde podiam acontecer momentos de desempenho individual ou de grupo, condicionado por diversos factores, como era, por exemplo, a necessidade de observação direccionada para um determinado aluno. Como motivos das intervenções, poderiam surgir diversos aspectos, tais como a continuidade do PCI, agora orientado, sobretudo, para as questões da comunicação e avaliação do projecto. Também poderiam acontecer momentos onde se procurava dar respostas a solicitações e problemas suscitados com o desenvolvimento do projecto, não incluídos numa primeira abordagem, bem como se procurava dar respostas positivas às solicitações dos Professores Cooperantes no âmbito dos seus projectos de trabalho.

Em termos temporais, esta última fase perdurava até ao final de Maio, eventualmente incluindo ainda os primeiros dias de Junho, momento em que terminava o ano lectivo na UM. A data de finalização do Estágio era relativamente flexível e dependia das dinâmicas de trabalho dos Grupos de Estágio, desde que não afectasse as outras actividades previstas e decorrentes do plano de estudos do 4.º ano⁵². Servia ainda esta fase para preparar uma exposição final dos trabalhos de Prática Pedagógica IV, trabalho este orientado no âmbito do Seminário de Reflexão, e que ocorria, em geral, em meados de Junho, incluído nas Jornadas da Prática Pedagógica, que compreendiam, para além da exposição, um conjunto de outras actividades, tais como painéis de experiências, conferências, filmes, debates, caminhadas, etc., que envolviam também os outros anos de Prática Pedagógica do EB, no sentido de permitir aos alunos um conhecimento e apropriação progressiva das actividades de formação que iriam futuramente experienciar, situação normalmente bem acolhida por parte dos formandos. Por várias

⁵² Nesta circunstância, o dia 01 de Junho, Dia Mundial da Criança, funcionava muito bem como uma data de delimitação dos tempos de trabalho, sendo frequentemente vivido como o clímax do Estágio, ao qual se associava uma nota de despedida anunciada preenchida com um cocktail de emoções fortes de alegria, entusiasmo, nostalgia, tristeza, alívio, saudade, ..., que se prolongava até ao final do ano lectivo escolar e da Universidade. Neste último caso, ainda com o momento da avaliação final a “fechar” essa cadeia intensa de experiências e sentimentos, como sabemos, umas vezes, reconfortante, outras, vivido e marcado sob o desígnio da “injustiça”.

Diga-se que o Estágio, no plano de estudos da licenciatura, não deixava de ser considerado como uma disciplina mais, ainda que com uma ponderação relativa capaz de alterar uma classificação final do curso, em função da atribuição de mais ou menos um só valor que fosse. Para além desta questão objectiva, não despiciente, existia uma outra, com uma carga mais subjectiva, por vezes sobrevalorizada, mas tida como fundamental para a auto-estima do Estagiário, no sentido de representar e fazer a diferença entre uma “sentença” de anuência e interiorização de capacidade para desempenhar com sucesso o papel de professor ou do acumular de dúvidas sobre um futuro ali perto, ao virar de uma esquina. Estas representações mereceriam uma atenção especial da instituição formadora, até pelo seu carácter projectivo entre o profissional *desejável* e o *possível* e a influência que podem ter nos processos de indução profissional e na formalização do perfil profissional, algo que nos escapou, admitimos, no âmbito da formalização do estudo empírico.

vezes, fizeram-se também sessões de relato de experiências de estudantes ERASMUS e de professores principiantes, situações sempre apreciadas e até vividas com entusiasmo pelas partes envolvidas⁵³.

Quanto aos processos de supervisão na Prática Pedagógica IV, estes representavam um papel fundamental na orientação dos alunos Estagiários e na mediação dos contextos de formação onde os mesmos se movimentavam. Assim, podíamos encontrar diferentes níveis de supervisão que confluíam para o desenvolvimento integrado do perfil profissional de professor, de acordo com os propósitos e os contextos de formação: supervisão ao nível do acompanhamento por parte do Professor Cooperante, que fazia a mediação entre as propostas de intervenção dos Estagiários e a sua concretização prática; supervisão ao nível da orientação da instituição formadora, que procurava dar sentido aos ciclos de planificação-acção-reflexão de uma forma crítica e reflectida, procurando nexos significativos entre teoria e prática e estabelecendo o diálogo entre os diferentes intervenientes neste modelo de formação; supervisão ao nível das Oficinas de Ensino, procurando estabelecer gramáticas e metodologias próprias de intervenção, em função da especificidade dos conteúdos.

– Seminário de Reflexão

Existia, depois, o Seminário de Reflexão, que tinha como função proceder à regulação e à avaliação continuada de todo o processo de Prática Pedagógica, nomeadamente ao nível da construção e desenvolvimento de todos os instrumentos de apoio aos ciclos de intervenção e supervisão estabelecidos na estrutura curricular do 4.º ano de formação, o que exigia uma planificação aberta e evolutiva que permitisse acompanhar e dar respostas adequadas às situações e problemas suscitados pelos formandos a partir da prática.

Tínhamos ainda como objectivos do Seminário de Reflexão, em função da sua orientação intrinsecamente relacionada com a prática, os seguintes aspectos: – estimular e orientar a reflexão sobre a prática com o recurso a diferentes estratégias e técnicas, que permitam aos formandos ir construindo o seu projecto pessoal e profissional; – proporcionar situações de debate e troca de experiências entre os diferentes grupos de Estágio que desenvolvem a sua prática pedagógica em

⁵³ A evolução desta estrutura curricular do 4.º ano e do desenvolvimento do Estágio fez-se progressivamente para a identificação de duas fases principais: uma correspondente ao primeiro período do ano escolar, com um dia de intervenção, normalmente à quinta ou à sexta-feira, e a elaboração de um relatório de caracterização do contexto escolar e da turma, elementos de fundamentação para a construção do PCI a desenvolver na segunda fase (ambos os trabalhos coordenados e acompanhados no Seminário); esta segunda fase correspondia ao 2.º e 3.º período escolar, onde os estagiários desenvolviam, durante quatro dias consecutivos na semana, a sua prática pedagógica orientada pela problemática/temática do “núcleo globalizador” do PCI e respectivas “questões geradoras”, que resultavam no desenvolvimento e avaliação de um número variável de “actividades integradoras”. A começar este processo manteve-se o período de duas semanas intensivas de observação e interacção com o contexto de Estágio. Para culminar o processo desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica e do Seminário, realizavam-se as Jornadas de Prática Pedagógica do Ensino Básico (meados ou segunda quinzena de Junho), com a apresentação do trabalho realizado pelos Grupos de Estágio, nas quais se integravam outras actividades, nomeadamente uma exposição que se pretendia ilustradora e representativa dos processos e dos resultados obtidos com a construção, desenvolvimento e avaliação dos PCI.

contextos diferentes; – aprofundar alguns temas considerados relevantes para a resolução de problemas surgidos no contacto com as realidades da prática nas escolas, nomeadamente através de seminários temáticos com especialistas convidados; – proporcionar o contacto directo ou mediado com experiências de inovação educativas, promovendo visitas de estudo a contextos diferenciados; – apoiar os formandos na construção do PCI que desenvolvem na sua prática.

Em função da natureza estratégica e funcional e do Seminário de Reflexão e dos objectivos do mesmo, podemos afirmar que o mesmo contribuía para o desenvolvimento de, entre outras, capacidades e atitudes de reflexão, investigação, comunicação e partilha de experiências de colaboração, para além da capacidade para, de forma progressiva e consistente, definir o projecto pessoal e profissional que cada aluno Estagiário pretendesse assumir enquanto docente do 1CEB.

Dada a natureza desta componente de formação e o seu carácter integrador, esta não apresentava conteúdos previamente definidos, já que nela se abordavam questões inerentes a todas as dimensões do acto educativo. Contudo, de acordo com as necessidades levantadas, no âmbito da mesma, eram tratados em alguns seminários temas específicos relacionados com diferentes áreas de formação. A título de exemplo, podemos indicar algumas das temáticas mais comuns referenciadas pelos alunos e alvo de atenção no Seminário de Reflexão: gestão e condução da turma, questões de disciplina, abordagem de competências na reorganização curricular, métodos e técnicas de aprendizagem da leitura e da escrita, estudo acompanhado e auto-regulação da aprendizagem, projecto curricular de turma, educação para a cidadania, mapas de conteúdos, etc.

Tendo em conta os objectivos e as competências a desenvolver, a abordagem metodológica desta componente de formação privilegiava as metodologias reflexivas, investigativas e colaborativas, que permitiam aos formandos aprofundar as capacidades de análise crítica da realidade; de caracterização de problemas significativos; de observação, descrição e interpretação de situações à luz da teoria; de reformulação e reconstrução de concepções e práticas a partir da sua análise sistémica; de partilha de ideias, sentimentos e experiências; de procura de estratégias inovadoras para melhorar a prática; da consciencialização da dimensão ética da função docente, etc.

– Áreas Curriculares

O plano curricular do 4.º ano da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), para além da Prática Pedagógica IV e do Seminário de Reflexão, que assumiam um carácter nuclear para a formatação da ideia de um ano terminal com Estágio integrado na formação inicial, era ainda constituído por áreas curriculares que, na sua essência, pretendiam contribuir para o desenvolvimento informado e integrado da prática

profissional levada a cabo no Estágio⁵⁴.

Assim, estamos perante disciplinas designadas em comum por “Oficinas de Ensino”: da Língua Materna, da Matemática, das Ciências da Natureza, do Estudo do Meio Social e de Expressões, com as quais se pretendia enquadrar o espectro de aprendizagens a desenvolver no 1CEB. Como traço de identificação destas disciplinas, podemos referir o trabalho científico e didáctico ao nível dos conteúdos deste nível de ensino, o carácter metodológico associado a cada uma das áreas específicas, bem como a supervisão dos alunos na planificação, desenvolvimento e avaliação de projectos na Prática Pedagógica que envolviam aspectos das Didácticas Específicas de uma forma fundamentada e reflectida.

Contudo, em função do carácter terminal do curso, e de a Prática Pedagógica IV, de alguma forma, centrar as atenções dos alunos, estes acabavam por solicitar das Oficinas de Ensino uma perspectiva eminentemente prática de fundamentação das decisões a tomar na prática profissional desenvolvida no Estágio, tanto do ponto de vista da necessidade de perspectivas pedagógico-didácticas de orientação global, como, sobretudo, na resolução de situações concretas surgidas na prática. Tratava-se de uma gestão dinâmica e exigente, por vezes potenciadora de alguma tensão entre interesses mais imediatos dos formandos e uma visão mais estruturada e relacionada das Didácticas Específicas. Estas argumentavam contra o circunstancialismo das exigências do Estágio, que trespassava os quatro anos de escolaridade, e o pormenor de determinado conteúdo. Porém, consideramos que as preocupações que advinham da intervenção dos Estagiários na prática não deixavam de ser legítimas e, na sua justa medida, susceptíveis de ponderação e enquadramento nas Oficinas.

Embora sem a designação de Oficina de Ensino, surgia, depois, mais uma disciplina que assumia, na prática, as mesmas características. Trata-se da disciplina de “Integração Curricular das Tecnologias da Informação e Comunicação”, onde se procurava, sobretudo, perspectivar o carácter metodológico da integração curricular das TIC e a transversalidade da sua aplicabilidade no currículo. Evidenciava-se, portanto, a perspectiva instrumental das TIC, ao identificá-las como ferramentas de trabalho ao serviço da aprendizagem, embora também pudessem ser vistas como um conteúdo da própria aprendizagem, situação que acaba por acontecer de uma forma natural e intrínseca à utilização das mesmas. Como se refere no programa, “[o] enquadramento da disciplina Integração Curricular das TIC insere-se no domínio das tecnologias audio-visuais e multimédia, nas suas relações com o

⁵⁴ Texto e referências concretizadas a partir da análise dos programas resumidos das áreas curriculares, disponibilizados na antiga página da Internet, do IEC da UM («<http://www.iec.uminho.pt>»).

aprender, o construir e o fazer, de forma a favorecer situações de aprendizagem estimulantes e adequadas a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Fora da lógica apresentada parece estar a disciplina de “Necessidades Educativas Especiais”, que também constava do plano curricular do 4.º ano da licenciatura. Procurava-se fazer a “[i]ntrodução à natureza e necessidades educativas especiais da criança/jovem tendo em consideração as implicações educacionais que contemplem as suas diferenças intelectuais, físicas e comportamentais”. Pretendia-se ainda a “[a]nálise de assuntos respeitantes às categorias que integram a Educação Especial no que concerne às definições, características, etiologia, prevalência, estratégias educacionais e ajustamento escolar. Apresentação e discussão de Programas Educativos Individualizados (PEI), de Planos de Atendimento Familiar Individualizado (PAFI), sistemas de atendimento, recursos, serviços e legislação pertinente”.

Sem discutir a importância desta disciplina no plano curricular da licenciatura, assumida pelos próprios relatos dos alunos, esta era vista pelos mesmos como tardia em face das exigências do Estágio, que apresentava solicitações diversas para a intervenção junto de crianças que apresentavam características identificadas com NEE. Era, assim, referido pelos alunos que, numa altura em que necessitariam de apoio na construção de instrumentos de planificação e intervenção, estavam ainda numa fase precoce de compreensão da natureza das necessidades educativas especiais e de apropriação de estratégias educacionais e ajustamento escolar.

– Dispositivos de formação

Pretendemos aqui reforçar a ideia de que o Estágio surgia como um processo complexo e dinâmico, para o qual contribuía um conjunto de instrumentos, de intervenientes e de acções coordenadas pelos mesmos, no sentido do desenvolvimento de processos organizados que confluíam para ciclos de planificação, acção, avaliação e reflexão de actividades de ensino e aprendizagem em contextos de sala de aula. Para isso, contribuía uma bateria diversificada de dispositivos de formação, aos quais temos vindo a referir-nos ao longo deste texto, que revertiam de forma conexas para o desenvolvimento do perfil profissional do professor a formar (Alonso et al., 2001a,b; Candeias & Maia, 2005).

Assim, procuramos, agora, ilustrar uma visão integrada e articulada desses dispositivos, com o objectivo de entender as especificidades dos mesmos e os contributos que daí resultavam para a concretização de uma praxis informada e fundamentada, desenvolvida pelos alunos Estagiários nos contextos escolares (Figura 7.10).

Deste modo, na procura de uma sistematização para o processo de formação desenvolvido com o Estágio, podemos identificar determinados dispositivos, que o esquema da Figura 7.10 procura clarificar. O mesmo esquema procura também evidenciar o modo como esses dispositivos, em simultâneo, se organizam em torno e contribuem para o desenvolvimento de uma praxis sustentada em ciclos de planificação/desenho, acção e reflexão, concretizada a partir da construção e desenvolvimento de um PCI, que se apresentava como o instrumento de articulação e fundamentação das propostas de trabalho desenvolvidas nos contextos escolares. Podemos, desta forma, inventariar os seguintes dispositivos de formação: os encontros de supervisão (com o supervisor institucional); o Seminário de Reflexão; os encontros de supervisão (com o Professor Cooperante); as reuniões do grupo de Estágio; as Oficinas de Ensino e as áreas disciplinares.

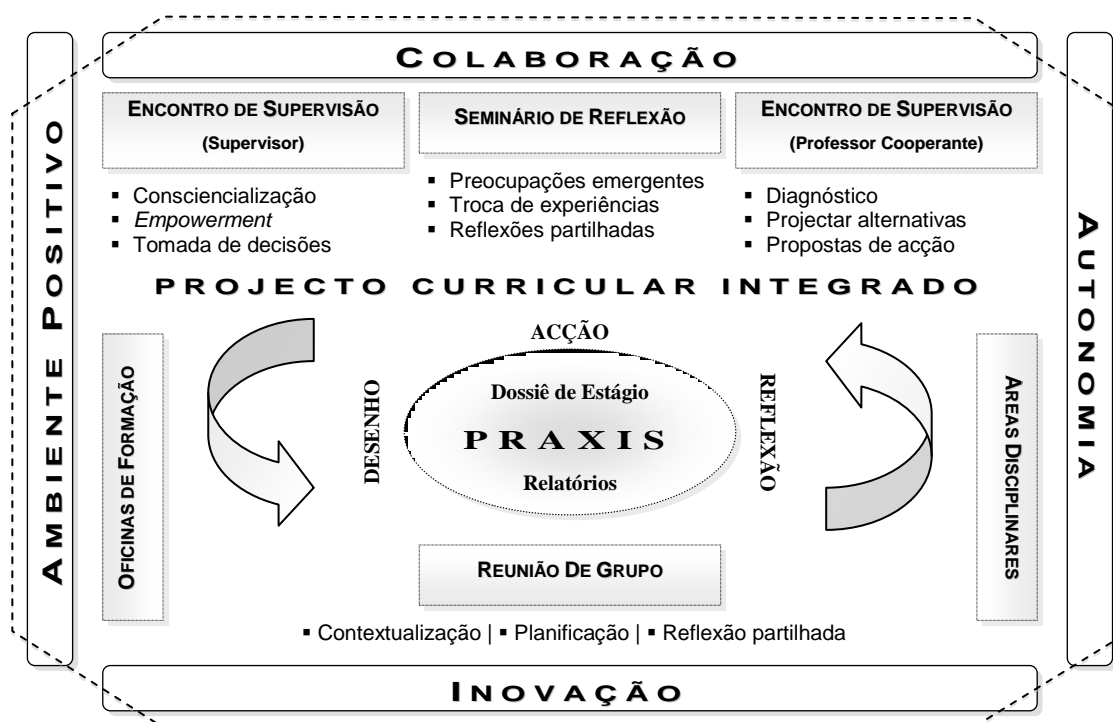


Figura 7.10 – Dispositivos de formação no 4.º ano da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) (Alonso et al., 2001a; Candeias & Maia, 2005, p.69)

Como podemos observar, os dispositivos identificados são referências já feitas no decorrer deste texto, mas que ganham consistência e força de relação, no sentido em que contribuem para o mesmo fim – o desenvolvimento pessoal e profissional do professor a formar, sustentado num referencial de formação.

Ainda assim, gostaríamos de voltar a referir algumas ideias-chave sobre os dispositivos relacionados com a Prática Pedagógica e o Seminário de Reflexão, pois assumiam um papel de coordenação, sistematização e organização de todo o processo, pelo que deles muito dependia o sucesso do empreendimento da formação dos Estagiários, futuros professores:

- Quanto ao Seminário de Reflexão, salientamos a criação de um espaço e de um tempo de resposta a *preocupações emergentes* do processo, de *troca de experiências* diversificadas e pertinentes, de *reflexões partilhadas*.
- No que diz respeito aos Encontros de Supervisão com o supervisor institucional, evidenciamos os processos de *consciencialização* por parte dos Estagiários em relação aos processos observados e experimentados e às consequentes implicações na definição do projecto profissional e pessoal; esta consciencialização reverte para processos de *empowerment* e crescimento sustentado, que outorgam legitimidade à *tomada de decisões* que envolvem os Estagiários nas mais diferentes situações de planificação, intervenção, avaliação e reflexão, ao longo da Prática Pedagógica.
- Os Encontros de Supervisão com o Professor Cooperante têm uma função nuclear e de importância reconhecida pelos Estagiários, pois deles depende, em boa medida, a integração e o sucesso nos contextos escolares, ou seja, em última instância, a qualidade das intervenções práticas, que são mediadas por momentos de *diagnóstico* da realidade (prospectiva e retrospectiva, onde a avaliação e a reflexão jogam papel fundamental); de ponderação e *projecção de alternativas* de trabalho; e de construção e concretização de *propostas de acção*.
- Ainda a partir do esquema que estamos a elaborar, é possível deduzir o privilégio atribuído aos dossiês ou portefólios e aos relatórios de reflexão, como registos de formação e avaliação de todo o processo desenvolvido, sobretudo, na Prática Pedagógica e no Seminário de Reflexão.

Neste quadro da Prática Pedagógica, subentendemos o dossiê como o documento que reflecte o processo de construção, pelos grupos, do seu perfil profissional, entendido como um texto aberto que traduz as melhorias que vão sendo introduzidas na prática, como resultado do processo de investigação-acção colaborativa, que sustenta o percurso formativo. Quanto ao relatório, ele é encarado como um registo individual de meta-reflexão sobre o processo e de definição do projecto docente para o futuro (Sá-Chaves, 2000a, 2002, 2005).

– Dispositivos de Coordenação da Prática Pedagógica

O desenvolvimento do processo de Prática Pedagógica IV, nomeadamente ao nível da supervisão e coordenação dos centros de Estágio, era garantido por uma Coordenação da Prática Pedagógica do Ensino Básico. Este era um órgão unipessoal, que, durante o ano de Estágio, zelava pelo cumprimento das normas estabelecidas, pelo funcionamento dos processos de supervisão e acompanhamento dos grupos nos centros escolares, bem como assumia a responsabilidade pelos processos de avaliação formativa e sumativa que acompanhavam o Estágio. Para auxiliar a Coordenação na sustentabilidade do processo e no acompanhamento e regulação do mesmo, existia uma Comissão de Estágio, constituída pelo coordenador do Estágio, pelos docentes supervisores, pelos Professores Cooperantes e

por dois representantes dos alunos⁵⁵.

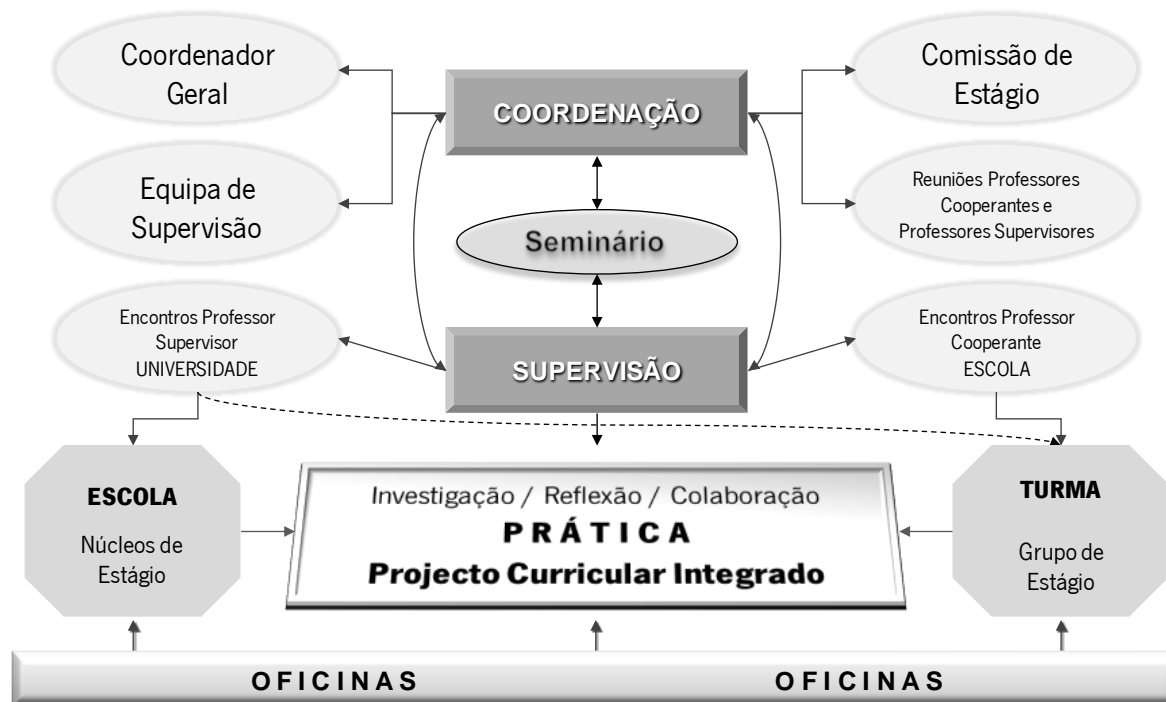


Figura 7.11 — Dispositivos de coordenação da Prática Pedagógica IV da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) (Alonso et al., 2004)

A componente da formação Seminário de Reflexão funcionava como um elo de relação entre os órgãos de coordenação da Prática Pedagógica e os próprios alunos, fazendo, assim, a regulação e avaliação do processo, para além de outras funções já atrás apontadas. Deste modo, fazia sentido que o responsável pelo Seminário de Reflexão fosse o próprio Coordenador da Prática Pedagógica IV, normalmente coadjuvado por pessoas relacionadas com o processo e, por isso, com um conhecimento detalhado acerca do mesmo. Acontecia que essa coadjuvação, de uma forma desejável e assumida, era garantida por pessoas que faziam parte do grupo de docentes supervisores. A própria coordenação organizativa e pedagógica do Seminário podia ser delegada pelo coordenador da prática em alguém a quem fossem atribuídas essas funções, sendo, para isso, devidamente acompanhado e supervisionado

⁵⁵ A Coordenação da Prática Pedagógica era responsável pelas orientações assumidas nas diferentes Práticas Pedagógicas da Licenciatura em EB (1.º Ciclo). Tempos houve que a Coordenação esteve directamente relacionada com a Direcção do Conselho de Cursos da Educação Infantil e Básica, por se considerar que era aí que melhor se acautelaria a transversalidade da componente da Prática Pedagógica em relação ao desenvolvimento do curso. Ainda assim, esta Coordenação esteve praticamente sempre sob a responsabilidade de pessoas directamente relacionadas com o Departamento das Ciências da Educação da Criança, e, particularmente, da área de Currículo da Educação Básica, em função das afinidades científicas entre a componente da Iniciação à Prática Profissional e o objecto de estudo, que é, respectivamente, as Ciências da Educação, em geral, e do Currículo, em particular. Dentro da lógica apresentada, a Coordenação da Prática Pedagógica, na Licenciatura de EB (1.º Ciclo), passou para a alçada do DCEC, embora fosse sempre encarada como uma situação discutível e provisória ou, pelo menos, a merecer um conjunto de reparos, embora também não fossem suficientemente incisivos para merecer uma outra forma de organizar e coordenar esta componente da formação de professores.

Assim, esta situação era vista como uma solução transitória, sendo que, desejavelmente, se deveria caminhar para uma responsabilidade das Práticas Pedagógicas por parte da Escola (IEC), no seu todo, e não apenas por parte de um departamento (DCEC), conforme acontecia durante o período em estudo. “O curso é composto por diferentes disciplinas, da responsabilidade dos três departamentos do IEC, com as quais a Prática Pedagógica se articula, tendo em vista a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e a integração de saberes”. Deste modo, “a coordenação da Prática Pedagógica desenvolve-se com base em princípios de concertação e flexibilidade, tendentes à formação de sinergias fecundas para a formação prática dos estudantes, nomeadamente entre a Prática Pedagógica e as didácticas específicas”. Assim, entende-se que se deve caminhar “para uma solução que confira maior legitimidade institucional à função de coordenação da Prática Pedagógica, atendendo ao importante papel transversal e integrador que esta desempenha no Curso” (Ferreira, 2005b, p.2).

nas opções a tomar.

Para além do Seminário, os órgãos até agora descritos funcionavam, desse modo, como dispositivos de coordenação da Prática Pedagógica, que tendiam a dotar o processo de capacidade de autonomia de funcionamento e de viabilidade das acções previstas. Assim, a Comissão de Estágio reunia uma vez por período de formação; a Coordenação da Prática Pedagógica reunia mensalmente com os Supervisores para fazer o acompanhamento do processo. Noutro nível, havia ainda reuniões das equipas de supervisão, compreendidas pelos supervisores e Professores Cooperantes, que reuniam por fases de formação para proceder ao acompanhamento e avaliação dos grupos de Estágio. Estas podiam ser, dependendo dos objectivos a alcançar, realizadas por núcleos de Estágio ou apenas entre o supervisor e um Professor Cooperante de um grupo de Estágio (Figura 7.11).

3.5. O futuro...

Com esta proposta de projecto de formação inicial de professores do 1CEB aqui evidenciada, sustentada num referencial de formação, pretendemos e julgamos ser possível dar sentido a palavras que deixam de ser meros vocábulos para adquirirem significados próprios, em função de contextos específicos e práticas de ensino, ancoradas em referenciais e conhecimentos teóricos pertinentes: competência para a acção, contextualização, acção informada, partilha, autonomia, tomada de decisões, análise crítica, resolução de problemas, coerência, mudança, colaboração, integração, inovação, reflexão, pensamento estratégico, investigação, experiência, paixão (Alonso et al., 2004).

Fomos construindo, nesse sentido, a vontade de contribuir e apostar, em termos de linhas gerais de trabalho futuro, na consolidação dos princípios e procedimentos propostos pelo modelo de formação, no desenvolvimento de investigação e avaliação, em parcerias com outras instituições de formação e no acompanhamento dos professores em período de indução profissional; o estudo empírico aqui apresentado é um exemplo do trabalho dessas preocupações.

Entretanto... Concomitante com o estudo empírico deste trabalho, começou a formalizar-se uma mudança estrutural profunda da formação de professores, já anteriormente anunciada desde a Declaração de Bolonha. Faltaria saber em que termos e condições para a formação de professores. Essas questões foram profusamente descritas e debatidas no Capítulo V. Da nossa parte, sentimos o futuro incerto. O relativo afastamento dos processos de formação inicial de professores durante o estudo empírico, o retomar de uma realidade com a qual já não tínhamos a mesma relação – embora o contacto e o trabalho com os formandos atenuasse esses sentimentos –, o desencanto com as perspectivas futuras, os conflitos na gestão do tempo com implicações no (in)cumprimento da tarefa de

escrita do relatório de investigação, entre outros factores indissociáveis da actividade profissional e pessoal, adensaram as nossas dúvidas e preocupações.

Numa relação de interdependência, da qual não sabemos nem interessa para o caso apurar qual a prevalência, a uma situação de “crise” profunda pessoal e profissional, agregou-se uma instabilidade financeira e económica a nível mundial – que resultou numa “recessão” com consequências ainda verdadeiramente por apurar, mas da qual temos vindo a sentir várias ondas de choque –, situações com as quais, admitimos, não nos soubemos reequilibrar num tempo razoável, ainda que não resignados. O virar de página que desejamos acontecer com o termo deste trabalho, pode, quem sabe, atenuar o desassossego que nos acompanha. Não trará nada de novo à “crise” mundial, mas esta já entrou, sem ainda começar, nesse período de promessas por cumprir. Pela nossa parte, gostaríamos de continuar a apostar numa estrutura e processos formativos que permitam aos alunos candidatos a professores a construção do conhecimento profissional numa perspectiva que lhes permita a construção do conhecimento e um desenvolvimento profissional de qualidade (Roldão, 2007).

Cépticos, mas prontos para ver, custa-nos, ainda assim, compreender esta disfunção como um retroceder de um caminho que nos levou à cisão do que deveria ser inseparável – a dimensão pedagógica da formação científica – porque define a condição de professor, ou seja, como referem Cosme e Trindade (2006, p.16), “continuar a apostar na dicotomização do campo da formação inicial dos professores é o mesmo que nos obrigar a optar entre nada e coisa nenhuma”.

Terminamos esta reflexão com algumas frases que nos podem ilustrar certas ideias-chave acerca do projecto de desenvolvimento profissional que os estudantes candidatos a professores projectam querer assumir, quando questionados nos relatórios finais de reflexão, elaborados no âmbito do Estágio, e que reflectem algumas das questões suscitadas pelo referencial de formação aqui discutido.

Começamos pela ideia da necessidade da reflexão e colaboração nas escolas e nas práticas de ensino, bem como da criação de ambientes de aprendizagem de qualidade para todos os alunos⁵⁶.

Considero-me um professor reflexivo que procura, em conjunto com todos os intervenientes no processo educativo, criar ambientes de aprendizagem ricos, diversificados e significativos para todos.

Acerca da intenção de assumir a formação inicial apenas como uma etapa fundamental de um processo e de um percurso, no sentido de uma integração crítica, reflexiva e interventiva nos contextos

⁵⁶ As frases aqui apresentadas reportam-se aos relatórios de reflexão do Estágio do ano lectivo de 2002/2003, a turma dois do estudo empírico sobre a Licenciatura em EB (1.º ciclo) da UM.

escolares, procurando trabalhar em benefício de processos de inovação curricular e de mudança educativa, ou seja, da promoção de uma educação de qualidade.

Sou o intervalo entre o que desejo ser | e os outros me fizeram, | ou metade desse intervalo, porque também há vida... (Álvaro de Campos). Sou uma professora que ainda se sente a desabrochar, mas com força e vontade de assumir uma acção crítica/reflexiva e interventiva em prol da inovação escolar/curricular e de uma educação de qualidade.

Quando consciencializam que ser professor envolve um conjunto diversificado de papéis e competências que precisam de ser mobilizadas em função das situações concretas, mas percebendo que é a criança quem joga o papel principal, como protagonista do seu próprio crescimento cognitivo, atitudinal, procedimental.

“Caminhar” junto dos alunos: num plano relacional, assumindo papéis de educadora, mediadora, responsável, prudente e amiga; num plano atitudinal/epistemológico, enveredando por posturas reflexivas, investigadoras, inovadoras e colaboradoras. Tudo farei para o ser, sempre consciente do papel principal enquanto profissional de educação: ajudar a aprender, a crescer e a ser!

Perceber que podem ser melhores como pessoas e como professores, desde que haja uma atitude de constante investigação, colaboração e reflexão perante os desafios da prática, procurando desenvolver o seu projecto pessoal e profissional de docência.

A luta interior que se gerou por ansiar progredir a cada dia fez com que transformasse cada momento e cada reparo em motivos de construção pessoal e pautasse a minha prática educativa na investigação, na colaboração e na reflexão.

Depois de um processo inicial de formação, ser já capaz de definir um projecto profissional a desempenhar, tendo consciência das suas limitações e possibilidades, mas sem deixar de assumir, desde já, um carácter central para o aluno como protagonista da aprendizagem, do professor como profissional que procura, de forma aberta, flexível e disponível, desenvolver processos de inovação curricular e mudança da escola.

Identifico-me com a imagem de um profissional que dá ainda os primeiros passos para a construção de um projecto de vida, tendo como anseio proporcionar uma educação de qualidade aos cidadãos do amanhã, assumindo, para isso, o compromisso de: atribuir às crianças um papel nuclear no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhes a construção de aprendizagens significativas, essenciais para a formação de cidadãos activos e críticos; lutar contra a sinuosidade e os obstáculos colocados no caminho profissional, mantendo uma atitude aberta e predisposta à inovação educacional; tornar a escola um espaço de prazer e alegria, uma verdadeira organização aprendente definida pela colaboração, investigação e reflexão, onde todos são incentivados a crescer e a desenvolver-se como pessoas diferentes e globais.

Por fim, uma chamada de atenção consciente para os desafios de ser professor, numa perspectiva de investigação colaborativa, de reflexão e análise acerca do seu desempenho, de aprendizagem ao longo da vida, tendo como fim último contribuir para um ensino de qualidade.

A tarefa do professor é mais do que ensinar, passa também por aprender. As suas responsabilidades vão além do cumprimento do programa e dos conteúdos. Para dizer a verdade, ser professor representa um desafio de aprender a reflectir sobre si mesmo, de aceitar, acompanhar e potencializar a mudança, construindo o caminho para um ensino de qualidade baseado na investigação e na solidez dos conhecimentos. Eu aceito esse desafio!

Concluimos referindo que, tendo em conta o diagnóstico bastante negativo sobre a formação inicial de professores traçado por Lampert e Ball (1999, *cits.* por Ponte, 2006), o nosso desejo vai no sentido de contribuir para contrariar os problemas enunciados e fazer da mesma a síncrise deste quadro, ou seja, conforme referem Ponte e Oliveira (2002), “remar contra a maré” e ajudar na “construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial”:

Segundo estas autoras [(Lampert & Ball, 1999)], os problemas na formação inicial resultam de esta (i) não atender às crenças, concepções e conhecimentos que os candidatos a professores trazem para o curso de formação inicial; (ii) dar a impressão que o que é preciso para ensinar é pouco mais do que senso comum, ou seja, não lhes mostrar a necessidade de um conhecimento profissional; (iii) não dar a devida atenção ao conhecimento didáctico; (iv) separar a teoria e a prática, tanto fisicamente como conceptualmente, sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática pouco interrogada pela teoria; e (v) dar reduzida importância à prática profissional. (Ponte, 2006, p.21)

QUARTA PARTE



**Contributos para a Construção
do Conhecimento Profissional
através do Desenvolvimento Curricular**



Apresentação

A Quarta Parte deste trabalho, intitulada “Contributos para a Construção do Conhecimento Profissional através do Desenvolvimento Curricular”, está dedicada à apresentação e discussão dos resultados do estudo empírico sobre a Licenciatura em EB (1.º Ciclo) e, finalmente, à elaboração de algumas considerações finais sobre o processo e os resultados deste trabalho. Para a consecução destes objectivos, definimos a concretização de dois capítulos:

Com o **Capítulo VIII**, “Tornar-se Professor: Perspectivas dos Professores Principiantes sobre a Construção do Conhecimento Profissional”, pretende-se fazer a apresentação dos resultados do estudo empírico, aqueles que nos foi possível apurar de um denso processo empírico. Esses resultados são organizados de acordo com os propósitos que decorrem das questões de investigação, bem como dos objectivos inerentes às mesmas, e resultam no alinhamento dos seguintes aspectos a considerar: o currículo de formação na perspectiva dos professores principiantes; contrastes entre os desafios da indução profissional e a formação inicial; Projecto Curricular Integrado, dispositivo para a construção do conhecimento profissional; identidade e projecto profissional e pessoal; blogue, entre o instrumento metodológico e a estratégia formativa.

Olhando para o percurso construído até aqui, reiteremos a vontade de fazer do enquadramento e da fundamentação do contexto da investigação, um elemento central do estudo, o qual nos absorveu uma parte substancial do tempo e do espaço dedicado a este trabalho, onde se evidencia a configuração do EB actual em Portugal, num primeiro momento, a partir de um longo referencial histórico, determinante para compreender as suas dinâmicas. Posteriormente, a partir da publicação da LBSE, estrutura-se numa lógica de reformas educativas e curriculares a nível nacional, as quais devem ser consideradas na concepção da formação inicial de professores. Também a profissão professor em Portugal tem um contexto histórico fundador da sua profissionalidade e estatuto docente, o qual, sobretudo nos últimos anos interage com as reformas educativas e curriculares. Assim, o estudo da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) do IEC da UM torna-se numa tentativa de compreender a sua eventual pertinência à complexidade e diversidade dos contextos escolares. As perspectivas dos professores principiantes, formandos desta licenciatura, podem ajudar-nos a entender essa realidade, no sentido de contribuir para a melhoria dos processos formativos, o que se torna possível fazer de diferente e melhor para preparar os futuros professores a iniciar essa caminhada de integração nos contextos escolares, de construção do conhecimento profissional, de estruturação de propostas de

desenvolvimento curricular capazes de despertar as crianças para o fascínio da das aprendizagens escolares. No fundo de capacitar os professores do 1CEB de ferramentas que lhes permitam trabalhar para o seu desenvolvimento profissional em benefício da educação das novas gerações, apetrechando de igual modo as crianças dos instrumentos que possam contribuir para o seu desenvolvimento integral e harmonioso, potencializando uma plena integração social e profissional, um bem-estar pessoal e social, em suma, a emergência de indivíduos activos, críticos e solidários numa comunidade solidária, fraterna e promotora da igualdade social.

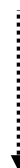
– O **Capítulo IX**, “Contributos do Desenvolvimento Curricular e Profissional para a Construção da Função e do Saber do Professor”, pretende ser uma reflexão pessoal, eventualmente desproporcionada e limitada, em função da extensão do relatório da investigação, nomeadamente quanto aos seus elementos de contextualização e fundamentação, mas ainda assim um texto com o qual pretendemos tecer algumas considerações, em jeito de contributos finais deste estudo, relativas ao processo de investigação e aos resultados da análise dos dados. Os aspectos a evidenciar concretizam-se não só a partir do estudo empírico e das questões que o informam, mas também, de uma forma abrangente, tendo em consideração o trabalho desenvolvido quanto à contextualização e fundamentação do mesmo, no que diz respeito aos pressupostos e às reformas curriculares do Ensino Básico, bem como à formação de professores e ao estatuto profissional e social da profissão em Portugal. Faz-se ainda, de uma forma mais específica, a partir da própria sistematização dos pressupostos do modelo curricular do Projecto PROCUR e do projecto de formação integrado, com o qual se concebe a construção do conhecimento profissional dos professores do 1CEB na UM, no contexto da Licenciatura em EB Básico (1.º ciclo), entretanto extinta, em função das propostas resultantes da implementação do Processo de Bolonha. Finalmente, tentamos explicitar ainda outras reflexões, como eventuais contributos resultantes deste trabalho, ao nível da experiência e do desenvolvimento do estudo empírico, do processo de redacção e estruturação do relatório final, bem como quanto à experiência de desenvolvimento profissional e pessoal em que se tornou este longo e inusitado processo.

Em síntese, na Terceira Parte do trabalho procedemos à contextualização e fundamentação dos pressupostos epistemológicos e metodológicos do objecto do estudo empírico, ou seja, a Licenciatura em EB (1.º Ciclo). Nesta última e **Quarta Parte** do mesmo tentamos perscrutar algumas das suas incidências e resultados quanto aos processos de formação dos professores, à construção do seu conhecimento profissional, assim como às repercussões dos mesmos no período de indução profissional.

CAPÍTULO VIII



Tornar-se Professor: Perspectivas dos Professores Principiantes sobre a Construção do Conhecimento Profissional



Índice

Capítulo VIII – Tornar-se Professor: Perspectivas dos Professores Principiantes sobre a Construção do Conhecimento Profissional	745
Índice	746
Apresentação.....	747
1. Currículo da formação inicial na perspectiva dos professores principiantes	753
1.1. Perspectivas “Emergentes”: a Vontade de Expressar-se	754
1.1.1. Projecto Curricular de Formação	756
1.1.2. Perfil e Identidade Profissional do Professor.....	765
1.1.3. Organização das Práticas Pedagógicas	767
1.1.4. Construção de “Projectos Curriculares Integrados”	773
1.1.5. Construção do Conhecimento Profissional: ênfase nas didácticas	774
1.1.6. Outras Tendências nas Perspectivas Emergentes.....	779
– Competências Comunicacionais e de Relacionamento Interpessoal.....	779
– Papel da Supervisão Pedagógica	780
– Relações Teoria-Prática e Mudança Educativa.....	781
– Condições de Acesso: do Problema da Matemática à ‘Vocação’	782
– Processos de Transição: o Acompanhamento da Indução Profissional.....	786
1.2. Perspectivas “Orientadas”: a Sugestão de Temáticas Abrangentes	787
1.2.1. Projecto de Formação: Componentes/Dimensões da Formação	788
– A Propósito das Ciências da Educação	790
– A Propósito das Ciências da Especialidade e das suas Didácticas	806
– A Propósito das Práticas Pedagógicas.....	815
– Síntese sobre o Projecto de Formação.....	821
1.3. Síntese das Evidências: A Formação Inicial Enquanto Processo de Construção do Conhecimento Profissional	823
1.3.1. Formação Inicial de Qualidade	823
1.3.2. Perfil Profissional do Professor do 1CEB e Modelo Curricular	824
1.3.3. A Prática Pedagógica na Formação	824
1.3.4. Projecto Curricular Integrado.....	825
1.3.5. Projecto de Formação	826
1.3.6. Processos Metodológicos e Avaliação	826
1.3.7. Processos de Investigação/Inovação/Indução	827
1.3.8. Em Jeito de Síntese Sobre a Formação Inicial.....	827
2. Contrastes entre os Desafios da Indução Profissional e a Formação Inicial	828
2.1. As Entrevistas como Espaço de Reflexão e Partilha	829
2.2. Entre a Euforia e o Êxtase	829
2.3. De Onde Vem Esta Ansiedade e Insegurança.....	830
2.4. Os Colegas de Profissão.....	831
2.5. Por Percursos Errantes	831
2.6. Os Mundos “Ocultos ou Silenciados”	832
2.7. Da Esfera Contextual, Relacional para a Esfera Pedagógica	833
2.8. Capacidade de Resiliência, Inconformismo e Inovação.....	834
2.9. Burocracia para que te quero!.....	835
2.10. Escola Pública, Onde Estás?.....	836
3. Blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”: entre o instrumento metodológico e a estratégia formativa	837
3.1. O Blogue: Quanto à Forma.....	838
3.2. O Blogue: Quanto ao Conteúdo	842
3.3. Síntese Sobre a Função do Blogue na Investigação.....	847



Apresentação

Neste Capítulo, “Tornar-se Professor: Perspectivas dos Professores Principiantes sobre a Construção do Conhecimento Profissional”, fazemos a apresentação dos resultados do estudo empírico. Da análise de conteúdo efectuada alinhamos os resultados de acordo com os seguintes aspectos: o currículo de formação na perspectiva dos professores principiantes; contrastes entre os desafios da indução profissional e a formação inicial; identidade e projecto profissional e pessoal; Projecto Curricular Integrado, dispositivo para a construção do conhecimento profissional e aprendizagem escolar; blogue, entre o instrumento metodológico e a estratégia formativa.

Para a estruturação dos resultados consideramos as lógicas que a seguir explicitamos, tendo presente que em todos tratamos, de uma forma mais ou menos explícita, de questões relacionadas com os processos de desenvolvimento curricular e de construção do conhecimento profissional:

–A sequência das entrevistas (“formação inicial”, “indução profissional”, “perfil profissional e pessoal”) e a estrutura das mesmas, que remetem-nos para o alinhamento de algumas categorias previamente definidas e para a emergência de outras, a partir do tratamento e análise dos dados;

–O alinhamento das questões de investigação e a preocupação de a todas, por igual, dar-lhes respostas o mais representativas e congruentes com a sistematização e conjugação dos dados recolhidos;

–A centralidade e a importância atribuída ao Projecto Curricular Integrado, como dispositivo para a construção do conhecimento profissional e da aprendizagem escolar, referências presentes em todos os momentos do processo metodológico, que o faz assumir um carácter transversal à dimensão da formação e da indução dos professores e, por inerência, da própria investigação;

–A dinâmica do processo de investigação, que acaba por fazer realçar a importância do blogue no desenho da investigação, tanto como um instrumento metodológico de carácter regulador, como de um procedimento que resulta numa estratégia formativa que teve a duração correspondente ao tempo previsto para o desenrolar dos trabalhos do estudo empírico (como já se disse, cerca de seis meses do ano lectivo de 2005/2006).

– De acordo com a estruturação das entrevistas, em cada um dos pontos seleccionados para organizar a apresentação dos resultados, numa fase introdutória, pretendemos fazer evidência sucinta daquilo que consideramos as perspectivas emergentes dos professores principiantes, e que, no nosso entender, revelam os aspectos mais importantes e as preocupações latentes dos referidos

professores acerca dos tópicos a explorar.

– Terminamos a apresentação dos resultados em cada um dos aspectos seleccionados com as evidências mais significativas dos “registos escritos”, como súmula das ideias da entrevista e clarificação de outros aspectos que poderiam ter ficado omissos ou que a dinâmica das entrevistas, por algum motivo, não foi capaz de dar visibilidade, e que os professores principiantes, depois da experiência da entrevista e da ponderação sobre a mesma, pudessem fazer realçar. Acresce que, em cada registo escrito, foi sugerida uma tarefa específica, sobre a qual se pretende fazer evidência dos seus resultados¹.

Na análise de conteúdo dos dados do estudo empírico e dos resultados que daí advêm tivemos como orientação os esquemas de interacção dos dados e de apresentação dos resultados construídos no capítulo sobre o processo metodológico que orientam este trabalho bem como todo o discurso construído em torno da fundamentação e contextualização dos processos de construção do conhecimento escolar e profissional, consubstanciados na descrição e análise da reformas curriculares e na evolução da construção da profissão professor.

Devemos também, como ponto prévio fundamental da apresentação dos resultados, esclarecer o constructo interaccionista de *perspectivas* que nos esclarece a análise de conteúdo efectuada, como peça essencial para compreender o processo de “aprender a ensinar”. Segundo Tabachnick e Zeichner (1985, p.7) este constructo de perspectivas tem as suas raízes teóricas no constructo de "acto" de Mead² e refere-se ao

conjunto coordenado de ideias e acções que uma pessoa utiliza para lidar com uma situação problemática; uma forma usual de uma pessoa pensar ou sentir e agir em tal situação. Esses pensamentos e acções são coordenadas no sentido de que as acções fluam de forma normal, do ponto de vista do sujeito, a partir das ideias contidas na perspectiva... e são entendidas pelo sujeito como uma justificação para a sua forma de agir (Becker et al., 1961, p.34).

Para os referidos autores (pp.7-8) e de acordo com a definição apresentada

as perspectivas diferem das atitudes, uma vez que envolvem acções e não meramente disposições para agir. Além disso, as perspectivas são definidas em relação a determinadas situações problemáticas e não representam, necessariamente, crenças ou ideologias generalizadas. Finalmente, o constructo de perspectivas centra a atenção sobre as inter-relações entre o contexto social e as

¹ Na “formação inicial” pretendeu-se que os professores apresentassem “ideias/propostas para a elaboração de um currículo de formação inicial para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”; na “indução profissional” sugeriu-se a identificação e reflexão sobre “processos de acompanhamento para o período de indução profissional necessários para construção do conhecimento profissional”; no “projecto profissional e pessoal” solicitou-se que contribuíssem “para a construção de um perfil profissional do professor do ICEB através da selecção de traços de identidade característicos” e reflectissem “acerca das competências do perfil profissional do professor do ICEB consideradas fundamentais para a construção e desenvolvimento de um Projecto Curricular de Turma”.

² Mead, G. H. (1938). *The Philosophy of the Act*. Chicago: University of Chicago Press.

habilidades e disposições individuais no processo de “aprender a ensinar”. Ao contrário de muitas abordagens funcionalistas no estudo da socialização dos professores que se centram exclusivamente sobre a influência do contexto social, ou muitas abordagens psicológicas que se concentram exclusivamente nas crenças, conhecimentos e disposições individuais, a nossa abordagem sócio-psicológica permite-nos essencialmente aceder à influência tanto dos factores individuais como contextuais sobre o desenvolvimento dos professores.

Também Alonso (1998a, p.121), quando se refere às diferentes “linhas iniciais de investigação sobre ‘aprender a ensinar’”, na abordagem ao “desenvolvimento de perspectivas profissionais” identifica o constructo de perspectivas com “modelos de pensamento e acção que se desenvolvem como resposta a um tipo específico de pressões institucionais e que servem para resolver os problemas levantados por essas pressões” (Becker e tal., 1961, cit. por Alonso, 1998a, p. 126)³.

Refere a autora, que

[c]om o progressivo surgimento, na década de oitenta, do paradigma qualitativo — interpretativo e ecológico —, vários investigadores interessados pelo processo de socialização na aprendizagem do ensino, começaram a preocupar-se pelos “estudo do desenvolvimento de perspectivas profissionais durante a formação”. O que move estes investigadores não é tanto a mudança de atitudes antes e depois da formação, mas sim a descoberta dos significados que os estudantes vão elaborando como fruto da sua formação e socialização, num contexto ecológico determinado. (Alonso, 1998a:126)

Em suma, a análise dos resultados que a seguir apresentamos pretendem ser uma síntese que obedece a uma leitura transversal do tratamento de dados efectuados, de acordo com o desenho do estudo apresentado, por um lado, através da selecção de temáticas/categorias transversais previamente definidas pela lógica das entrevistas semi-estruturadas; e, por outro lado, pela emergência de outras categorias que resultam das anteriores (Patton, 1991; McMillan & Schumacher, 1997), focalizadas nos processos de formação inicial e de imersão nos contextos profissionais, enquanto terreno fértil e sustento da construção do conhecimento profissional. No quadro 8.01 apresentamos a codificação dos dados utilizados.

Assim, não descorando os procedimentos da análise de conteúdo tradicional, em que cada unidade de análise deve estar indexada a uma categoria (Bardin, 1991; Ruiz Olabuénaga, 1996; Vala, 1999), apostamos numa leitura aberta e propícia a inferências entre categorias, à integração dos mesmos conteúdos em diferentes categorias, conforme explicamos na metodologia de investigação (Demazière e Dubar, 1997; Maroy, 1997; Strauss & Corbin, 1998). Este processo de categorização e apresentação de forma ordenada dos dados visa obter sínteses descritivas que permitam suportar a

³ Alonso (1998a, pp.121 e segs.), para além do *desenvolvimento de perspectivas profissionais*, refere ainda as seguintes linhas iniciais de investigação sobre “aprender a ensinar”: a) *aquisição de competências*, identificada com a “utilização de sistemas de treino intensivos e sistemáticos para a aquisição de competências e *skills* pré-estabelecidos num programa de formação”; b) *processo-produto ou eficácia docente* “pretendia identificar a conexão entre comportamentos específicos do professor e resultados favoráveis nos alunos, seja nos conhecimentos, seja nas atitudes”; desenvolvimento da ideologia e atitudes que “centra-se no estudo dos efeitos dos programas de formação, em especial da Práticas Pedagógicas, no domínio afectivo dos futuros professores, integrado por atitudes, interesses, motivação e preocupações”.

discussão final dos resultados (Miles & Huberman, 1994).

Quadro 8.01 – Codificação dos dados do estudo empírico

DESCRIÇÃO DO TIPO DE DADOS	CODIFICAÇÃO		
	TURMA 1	TURMA 2	TURMA 3
➤ Entrevista “A Formação Inicial”	E1T1_FI_p.xx	E1T2_FI_p.xx	E1T3_FI_p.xx
➤ Entrevista “O Período de Indução Profissional”	E2T1_IP_p.xx	E2T2_IP_p.xx	E2T3_IP_p.xx
➤ Entrevista “O Projecto Profissional e Pessoal”	E3T1_P3_p.xx	E3T2_P3_p.xx	E3T3_P3_p.xx
➤ Registos Escritos “A Formação Inicial”	R1T1_FI	R1T2_FI	R1T3_FI
➤ Registos Escritos “O Período de Indução Profissional”	R2T1_IP	R2T2_IP	R2T3_IP
➤ Registos Escritos “O Projecto Profissional e Pessoal”	R3T1_P3	R3T2_P3	R3T3_P3
➤ Blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”	Post “...”; Comentário #; #§		

Neste sentido, apresentamos um esquema (Figura 8.01) que está entre a projecção do tratamento dos dados e o resultado da interpretação dos mesmos e que nos serve de orientação para percebermos como se enquadram os temas seleccionados para discutir os resultados: um olhar retrospectivo sobre a formação inicial, numa perspectiva avaliativa, e já de acordo com a influência que a indução profissional exerce nessa apreciação; reflexão sobre o processo de indução profissional, à luz do debate das potencialidades e constrangimentos da formação inicial recebida; projecção da definição de um perfil profissional e pessoal, tendo por referência as experiências formativas e profissionais, relacionadas com duas etapas fundamentais da construção da actividade profissional do professor – a formação inicial e o processo de imersão nos contextos profissionais, ao qual podemos considerar por indução profissional. Trata-se de referências a dois papéis complementares no decurso do desenvolvimento profissional, o de aluno candidato a professor, num processo de “aprender a aprender”; o de professor, em fase de iniciação da actividade profissional, à procura de espaços de afirmação e construção da “função e do saber”.

Para além dos temas identificados, relacionados com desenvolvimento do processo metodológico, emergem dois outros temas transversais aos anteriores: um, quanto ao conteúdo do processo de formação e construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar, o constructo metodológico e curricular Projecto Curricular Integrado; o outro, quanto ao processo metodológico da investigação, que de instrumento do mesmo emergiu também, pelas circunstâncias do desenvolvimento do estudo, como estratégia formativa dos professores em indução profissional⁴.

⁴ Cabe aqui uma **nota explicativa** importante relativa à dimensão do conteúdo e à forma como este é apresentado neste Capítulo. Mantemos este texto inicial de apresentação como se todas as intenções previamente traçadas para a análise de dados e apresentação de resultados fossem concretizados. Desde já fizemos isso, porque quando escrevemos estas linhas, numa fase ainda precoce da redacção e da consecução do trabalho, visto na sua globalidade, assim o tínhamos delineado. Depois porque queremos dar uma perspectiva sobre a forma como pensamos estruturar os resultados e a forma de os relacionar entre si e com o próprio corpo da tese. Por motivos diversos, uns, nem sempre plausíveis, e, por isso, difíceis e explicar, que transcendem a essência profissional do

Por fim, Segundo diversos autores (Miles & Huberman, 1984, 1994; Creswell, 1994; Christians, 2000; Seale, 2000; Silverman, 1994, 2000; Sandín, 2003; Gómez, 2009; entre outros) num trabalho de investigação uma das mais difíceis e aliciantes tarefas é o processo de análise de dados, particularmente os qualitativos. Com efeito, diante de dezenas, para não dizer centenas, de páginas de transcrições, e corroborando da dificuldade, vimo-nos na iminência, perante o investimento colocado na fundamentação e contextualização do estudo empírico, de questionarmo-nos como seria agora possível encontrar uma forma expedita, um método de análise para tantas páginas transcritas.

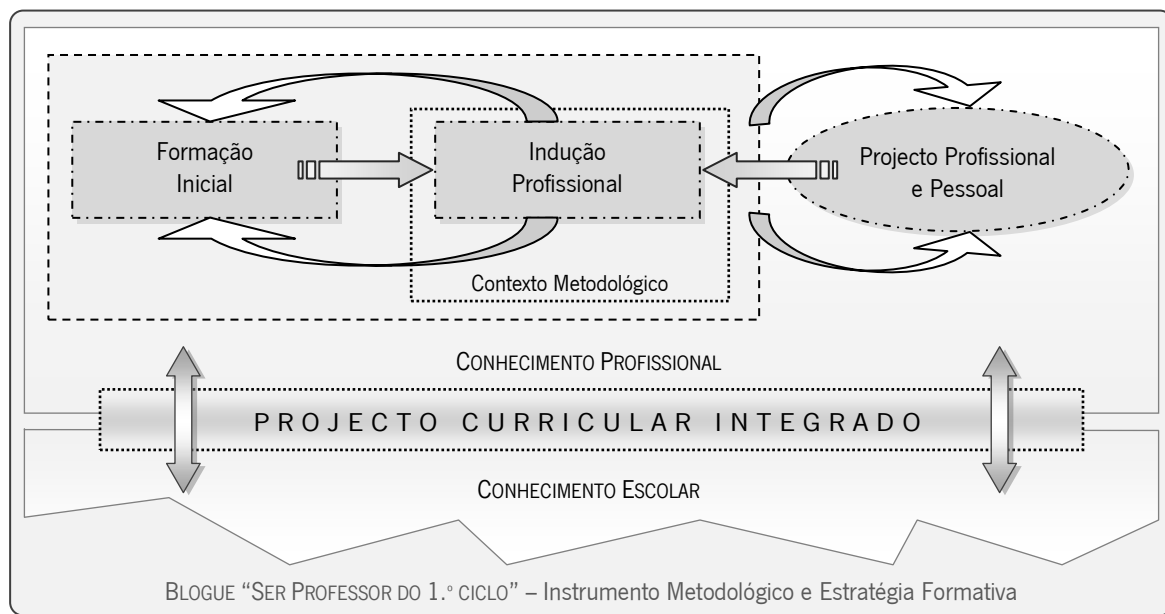


Figura 8.01 – Temáticas alvo de tratamento de dados e relações entre as mesmas no âmbito do processo empírico

Essa foi exactamente a dúvida que nos assaltou durante algum tempo; em abono da verdade, demasiado tempo. Estava em causa não só o grau de complexidade, mas associado ao mesmo as

desenvolvimento do trabalho; outros, pela evolução do processo metodológico e empírico, tanto pela amplitude e profusão de dados, mas sobretudo pelo desvio da atenção de determinadas questões de investigação sobre outras, com evidente privação das dimensões empíricas, levam-nos a constatar da impossibilidade de tratar, em tempo considerado útil, na plenitude e na extensão de todas as dimensões previstas e até aqui exploradas conforme o desenho inicial, em face das circunstâncias que definem o momento e a urgência em encerrar um ciclo, ainda que o processo possa não estar completo, permitindo, no fecho do primeiro, abrirem-se as portas para a exploração detalhada do segundo. É esse o nosso comprometimento e anseio.

Nestas circunstâncias, porque está definido no *corpus* das questões da investigação, nos objectivos do trabalho e, por fim, no assumir de um labor que ultrapassou o limite que alguma vez consideramos razoável, não podemos falar das outras partes (pela tradicional importância atribuída ao estudo empírico) como se “do resto da tese” se tratasse, fazendo disso um desmedido desmerecimento quantitativo e qualitativo desse trabalho produzido. Admitimos, é inquestionável, na forma que assumiu, um pendor significativo para um trabalho de conceptualização, fundamentação e contextualização em torno do objecto do estudo empírico. Mas sempre admitimos que esse passo inicial, de clarificação e fundamentação do trabalho empírico foi entendido como um elemento central para este projecto, ao ponto de várias vezes ponderarmos ficar, para a apresentação do “resultado” final, por essa etapa do percurso inicialmente traçado, ganhando autonomia conteudinal dentro de um âmbito processual, sempre projectado para chegar aqui, à discussão do estudo empírico.

Assim, como serviços mínimos, estabelecemos o tratamento de dados relativos à *entrevista* sobre a *formação inicial* e os respectivos *registos escritos*. Em ambos casos, acabando por tratar a questão do *Projecto Curricular Integrado* associado à exploração que dele se fez neste âmbito. Tudo mais, só em condições que agora não adivinhámos é que nos pode fazer diferenciar desta lógica. Esta opção relaciona-se com o fundamento essencial da indagação discutida no Capítulo I e com a nossa actividade profissional desenvolvida ao longo de anos, a formação inicial de professores do 1CEB, para além de ou sobretudo porque fomos também, num dado momento do processo desenvolvido na UM, impelidos a construir conhecimento para a função e o saber de que é constituído o professor do 1CEB. Deixamos em aberto também a possibilidade, ainda que de forma sintética, proceder à análise da utilização e do conteúdo expresso no blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”, algo demasiado importante e simbólico neste estudo, para dele não fazermos uma referência, ainda que comedida e circunscrita na dimensão para lhe fazer justiça da sua importância na investigação.

limitações de tempo para as quais fomos impelidos pelos “atalhos” aduzidos ao percurso investigativo, ao qual fizemos prevalecer uma vontade, eventualmente obsessiva, de conhecimento da raiz dos fenómenos educativos, tanto ao nível da escolaridade básica, essência da função e do saber dos professores, mas sobretudo da sua construção secular como actividade profissional de tantas promessas, conquistas, desilusões e confrontos, num Portugal, desde longa data, afastado das longínquas epopeias dos descobrimentos, a caminhar inebriado entre a uma glória efémera e o sentimento permanente de uma catástrofe sempre iminente. Profissão por todos aclamada como fundamental, mas demasiado exposta e no centro de interesses aos quais os professores, ora não souberam, ora não quiseram afrontar e tomar para si as demandas da sua actividade, sujeitando-se a lógicas, muitas vezes, divergentes dos seus legítimos interesses e da própria condição da sua relação com a a educação, único elemento ao qual deve “obediência” no seu discernimento, tal como o médico perante o seu paciente.

É certo que nos sentimos fortemente penalizados por não termos traduzido, na sua globalidade, o afã do estudo empírico, onde investimentos todo o nosso entusiasmo e saber, em resultados para os quais tínhamos inicialmente trabalhado e desejávamos conhecer, bem como, admitimos, colocando em risco alguns dos pressupostos iniciais do estudo. Ainda assim, apesar das concessões que fomos impelidos a fazer, não deixamos de, a determinado momento, sentir, por entre sentimentos contraditórios de dificuldade e complexidade, aliados aos mesmos, um certo prazer na desocultação de alguns desses dados em evidências sobre os processos de construção do conhecimento profissional desenvolvidos na formação inicial de professores da UM. Ficam expressas e públicas as palavras no blogue que testemunham os processos metodológicos e formativos. Ficam também, ainda que situados no tempo, os vários eventos promovidos no âmbito deste processo de investigação ou a outros aos quais soube associar-se. Fica-nos ainda a ideia, própria da investigação qualitativa, da satisfação de uma sintonia que nos faz capazes de, perante dados sempre insuficientes, espartilhados, construir um discurso que está para lá da mera soma dos mesmos, o que diz bem da intensidade e da fecundidade dos processos desenvolvidos que não devem ser adstritos exclusivamente à frieza das palavras – nem sempre ditas, uma vez (des)ditas e outras também (mal)ditas – mas também aos contextos e às diversas interacções entre investigador, participantes e actividades levadas a cabo no âmbito do estudo. Pelo que do desânimo passámos ao entusiasmo de (re)descobrir a riqueza imersa nos dados.

O tratamento e análise de dados constitui uma das tarefas mais atractivas do processo de investigação. Os dados recolhidos pelo investigador resultam insuficientes por si mesmos para arrojarem luz acerca dos problemas ou as realidades estudadas, situando o analista frente ao desafio de encontrar significado a todo um cúmulo de materiais informativos procedentes de formas diversas.

Isto leva-nos à metodologia de tratamento de dados ou de informação associada à investigação qualitativa, sendo fundamentalmente um processo analítico e interpretativo que implica o estudo do significado das palavras e das acções das pessoas. (Gómez, 2009, p.182)

Uma última referência quanto à possibilidade de *generalização* dos resultados *possíveis* a outras populações e contextos (como elemento de validade externa), pensamos que o trabalho de pesquisa e reflexão, onde pugnámos sempre pelo seu rigor, ainda que envolvido por sentimentos de quem partilhou e ajudou a construir este cenário de formação de professores do 1CEB, e por isso foi escrito por quem viveu intensamente o processo, as contrariedades, as conquistas, no seu quotidiano mais íntimo, entre complexidades, perplexidades, dilemas, alegrias e frustrações, pudesse, ainda assim, servir de *incentivo* e *desafio* a todos que se *comprometem com formação de professores do 1CEB*. Se alguma conclusão pode advir destas longas mas intrépidas palavras relaciona-se com a *possibilidade de aportar qualidade à formação inicial de professores do 1CEB* sempre que se conjugam vontades e construam cenários que permitam às instituições e às pessoas que delas fazem parte envolver-se activamente no processo de *construção do seu saber e da sua função*. Os candidatos a professores assim o merecem, as crianças que beneficiam dessa formação assim nos faz exigir que tal aconteça em benefício de uma educação básica como garante da plena realização de uma infância feliz com promessas de um futuro liberto das amarras de contingências possíveis, antes aberto à imaginação e à criatividade que transparece de um sorriso de criança.

1. Currículo da formação inicial na perspectiva dos professores principiantes

Cabe aqui referenciar quais são os tópicos organizados na entrevista sobre a “formação inicial” que nos permitem uma primeira estruturação da apresentação dos resultados relativos às perspectivas dos professores principiantes acerca da formação inicial que receberam. Assim, para além de uma análise das “perspectivas emergentes” sobre a formação inicial, detalhamos os resultados segundo os seguintes pontos, os quais se podem considerar como categorias previamente definidas pelo guião da entrevista: componentes/dimensões da formação; perfil profissional do professor do 1CEB; processos metodológicos – isomorfismo pedagógico; organização das Práticas Pedagógicas; dinâmicas organizativas e funcionais. À semelhança de uma notícia, para lá do título, a escrever um “lead” (parágrafo-guia) sobre os resultados da análise dos dados sobre a formação inicial – para um modelo de formação de professores, que trazia os seus dias contados, com a emergência do Processo de Bolonha –, olháriamos, precisamente para o título deste trabalho e em concreto para a designação

desta parte do mesmo. Assim, diríamos que estamos em presença de uma formação de professores que cumpre a sua função de encaminhar os seus alunos, candidatos a professores, a serem capazes de construir o conhecimento profissional, através da apropriação de processos de desenvolvimento curricular e de iniciação à prática profissional, que lhes permite assimilar as competências da função e conhecimentos do saber relativos à condição do professor do 1CEB.

1.1. Perspectivas “Emergentes”: a Vontade de Expressar-se

Num primeiro momento da entrevista começámos por solicitar algumas ideias acerca de como percepcionavam, genericamente, a sua formação inicial. Para desenvolverem esta ideia, solicitámos que apontassem dois ou três aspectos valorizados como positivos e, no sentido oposto, evidenciassem outros considerados menos conseguidos.

Aqui devemos dizer que, do ponto de vista da dinâmica da entrevista de grupo, foi para nós difícil conter a vontade dos professores falarem. Tinham uma ânsia enorme em serem escutados, situação que levou ao prolongamento desta fase inicial da entrevista. Entre o dilema de gerir o tempo e as intenções iniciais de ficarmos por considerações genéricas, e a possibilidade de dar oportunidade aos professores de expressarem os seus pontos de vista, com os riscos inerentes à consequente extensão da entrevista, optámos por respeitar a segunda via. Em função deste procedimento, ocorrido na primeira entrevista, decidimos também proceder do mesmo modo nas outras duas entrevistas, tentando perceber se esse seria o comportamento dos outros dois grupos de professores principiantes, situação que veio a confirmar-se.

Perante dados tão circunstanciados e percorridos de uma só vez por cinco professores em cada sessão, decidimos fazer o tratamento e a análise dos dados desta primeira parte das entrevistas de grupo com o critério de perscrutar um conjunto de temas abrangentes e dimensões das mesmas, sem um condicionamento prévio, a não ser o de captar as opiniões genéricas mais significativas sobre a formação inicial, assim como de aferir da pertinência ou aproximação do guião da própria entrevista às referências dos professores (Bardin, 1970, p.101)⁵.

⁵ Nesta circunstância interessa esclarecer que, aquilo que Bardin (1970, p.119) considera como categorias – prévias ou emergentes, de acordo com a existência ou não prévia de um sistema de categorização –, nesta análise, às categorias chamamos “temas abrangentes” e aos aspectos com elas relacionadas (subcategoria), designamos “dimensões” dos temas abrangentes. O mesmo autor (1970, p. 101) refere, uma vez obtidos resultados significativos, pode-se então “propor inferências e adiantar interpretações”. A estas “inferências” nós chamamos de “ideias-chave”. Os “indicadores” apontados a partir dos dados, são para nós “evidências” sobre as ideias-chave das respectivas dimensões dos temas abrangentes. Acresce que esta perspectiva permite-nos desvelar, não só o discurso explícito, como, na conjugação dos discursos entrecruzados (por vezes, imperceptíveis para a transcrição, sem uma lógica discursiva susceptível de transcrição), nas expressões faciais, nas palavras meias ditas e outras por dizer, nas alocuções e interrupções, próprias das conversas e grupo, inferir e correlacionar dados que o discurso directo e literal, apenas deixa “entreaberto”. Ajudam-nos, também, na formulação detalhada da análise (entre a inferência e a interpretação), as leituras dos registos escritos e as dinâmicas das ‘postagens’ no blogue, que se podem enquadrar na lógica da triangulação de dados, permitindo uma aproximação o mais fidedigna às perspectivas genuínas dos professores. Interessa também perceber que em entrevistas de grupo não há opiniões unanimistas, pelos menos não é assim que queremos fazer transparecer nos

Como não tínhamos, à partida, definidas categorias prévias, dada a natureza aberta desta primeira parte, temos que fazer uso, por uma questão de organização dos dados, de um conjunto de conhecimentos que nos permitam validar a análise. É assim que voltamos a autores clássicos, como Elbaz (1983), Schön (1983, 1987), Shulman (1986, 1987, 1993, 2004) e Grossmam (1990, 1994, 1995), de que Montero dá conta (2001, pp.157 e segs.), de uma forma crítica e integrada, para focalizar no “conhecimento prático” e no “conhecimento didáctico do conteúdo” as principais referências indagadas pelos professores principiantes sobre a formação inicial.

Assim, tendo em conta os referenciais identificados pelos autores citados, identificamos cinco temas essenciais que fizeram parte das reflexões iniciais dos professores principiantes sobre a sua formação inicial, a saber: 1) Projecto Curricular de Formação, onde encontramos referências às ciências da educação e da especialidade, às didácticas específicas, às dinâmicas organizativas da formação, aos processos metodológicos utilizados na formação, aos processos de avaliação; 2) Perfil Profissional do Professor ou profissionalidade docente onde se manifestam reflexões sobre o conhecimento e a identidade profissional, o papel/contributo do professor, a tomada de consciência da profissão, a avaliação das aprendizagens; 3) o papel das Práticas Pedagógicas – iniciação à prática profissional – na formação inicial, sobressaindo referências ao seu carácter progressivo de imersão nos contextos e de crescente protagonismo no plano curricular do curso, as relações com as didácticas específicas, a partilha de uma matriz de investigação e intervenção com a disciplina de Desenvolvimento Curricular; 4) a construção de “Projectos Curriculares Integrados”, como um conhecimento profissional específico, como um constructo identitário da formação inicial da UM; 5) a construção do conhecimento profissional, como o processo de “aprender a ser professor”, a passagem de aluno a professor, o desvelar de conhecimentos específicos de natureza curricular, pedagógica, didáctica. Deixamos ainda outros assuntos ou dimensões das perspectivas emergentes sobre a formação inicial, não enquadradas como uma temática abrangente em particular, mas que pela sua pertinência fazemos delas referência num sexto ponto, ao qual apelidamos de “outras tendências nas perspectivas emergentes”.

Queremos agora perceber as diferentes dimensões sugeridas pelas primeiras intervenções dos professores sobre os temas abrangentes identificados, tanto numa perspectiva positiva como no sentido da especificação de problemas encontrados na estrutura e no desenvolvimento da formação inicial, tendo já no horizonte, em larga medida, as suas primeiras experiências de imersão nos

resultados, mas, sim, tendências mais ou menos plurais, adendas e discordâncias de semântica. Contudo, fica desde já expresso, a propensão predominante nas entrevistas, relaciona-se com uma convivência de opiniões generalizadas, onde com frequência há adendas de convergência e diversificação de abordagens, corroborando e acrescentando linhas de divergência (no sentido de enriquecimento) das temáticas.

contextos educativos.

1.1.1. Projecto Curricular de Formação

Designamos por “projecto curricular de formação” a temática inicial a abordar, de onde emergem várias dimensões perscrutadas a partir da mesma: articulação entre as diferentes áreas de formação; os processos metodológicos utilizados no âmbito do trabalho desenvolvido na formação; o equilíbrio e relevância da formação ao longo dos 4 anos do curso; o desenvolvimento das didácticas e a sua organização no plano de estudos; o papel e o posicionamento da disciplina de Educação Especial no plano da formação; o rendimento e a utilidade para a formação tanto da “Psicologia do Desenvolvimento da Criança” como do “Desenvolvimento Pessoal e Social”; uma valorização global muito positiva da formação inicial; a concretização do trabalho de grupo e a aprendizagem colaborativa; a comparação da formação inicial realizada na UM, com vantagem desta, em relação a outras instituições formadoras; valorização do desenvolvimento de atitudes positivas perante a profissão; valorização dos conteúdos da formação em função do seu grau de significatividade para a profissão.

Assim, como primeira dimensão referimos a articulação entre as diferentes componentes da formação, tendo como ponto de convergência as Práticas Pedagógicas e o Estágio final, situado no 4.º ano do curso. Aqui encontramos duas opiniões divergentes. Uma que refere existir, de forma explícita uma articulação entre as disciplinas do plano curricular relacionadas com o Currículo e as Práticas Pedagógicas, como se pode verificar pela transcrição:

[...] acho que deva referir que esta articulação [entre disciplinas] foi visível essencialmente na parte das aulas que tínhamos de Currículo, mais especificamente [...] acho que a filosofia, nessa área curricular existe [...]” (E1T1_FI_p.02).

Noutro sentido, há um sentimento generalizado de estarem perante uma formação sem um projecto global integrado para a formação inicial dos professores; formação essa interligada e relacionada com a prática na escola – “Vamos partindo da base, que é a formação que temos aqui, mas uma formação espartilhada” (E1T1_FI_p.02). A comparação continua por analogia com a área de Currículo.

[...] nas outras cadeiras, porque são assim aqui designadas, não existe [articulação entre disciplinas]. Existe o compartimento da via da Matemática, da Língua Portuguesa, das Expressões. E depois chegamos ao estágio e exigiam-nos essa articulação. E depois nós andávamos ali a trabalhar para o papel porque, efectivamente, quem nos estava a formar não percebia como articular, o ensino não era articulado em si, é a minha opinião. (E1T1_FI_p.2)

Desta última referência também podemos aduzir que a falta de articulação no curso potencializava a dificuldade de perceber como fazer a articulação curricular na prática. Estamos perante a desarticulação ou a divergência entre os discursos e as práticas académicas, que se torna significativa em cursos de preparação de professores, onde a uma determinada prática pedagógica que se preconiza faz parte de um discurso retórico. Não existe algo reclamado pelos alunos relacionado com o isomorfismo pedagógico (Marcelo, 1999), entendido como uma forma de percepção das práticas consideradas adequadas para os níveis de ensino para os quais se estão a preparar, que deviam ser praticadas pelos formadores. Podemos entender daqui que a falta de articulação entre as disciplinas no curso, para além da ausência do exemplo pedagógico, traduzem-se em perdas significativas de conteúdo que depois se repercutem em dificuldades acrescidas na prática pedagógica. Isso mesmo nos parece querer dizer a transcrição seguinte.

Mais ao nível da teoria do que da prática [falta de articulação entre as disciplinas do curso] porque quando nós chegamos ao Estágio é diferente e percebemos que aqui faltam algumas coisas que, para nos facilitar o estágio, para nos facilitar a nossa vida profissional, faltam algumas coisas que nos ajudem essa prática no estágio. (E1T1_FI_p.02)

A outro nível, considera-se que essa desarticulação repercutia-se na intensificação de exigências ao nível dos trabalhos académicos, que não se traduzia numa melhoria do desempenho escolar e naquilo ao qual os alunos mais valorizavam, que se relacionava com o trabalho na prática pedagógica, sua actividade profissional futura. Pode-se dizer, aproveitando palavras de um professor, que a intensificação do número de trabalhos exigidos, contrastava com a explicitação da pertinência dos mesmos para a prática pedagógica.

Intensificação do número de trabalhos exigidos, em contraste com a falta de reconhecimento da pertinência dos mesmos para a prática. Nós não sabíamos como é que iríamos trabalhar, no futuro, na escola, porque andámos a tratar do perfil de... profissional. Depois andámos a tratar... era tudo muito... muito distinto, muito separado. Não havia ligação. (E1T3_FI_p.03)

“Eu acho que outro aspecto, isso sofri bem na pele, em relação aos trabalhos... chegava uma altura que eram tantos, que nós nos perdíamos pelo meio. A determinada altura já não sabíamos o que estávamos a fazer. Se era para isto, se era para aquilo. E acho que...” (E1T3_FI_p.02)

Relacionada com a questão da articulação entre as componentes da formação podemos correlacionar a dimensão que se centra nos processos metodológicos desenvolvidos na formação, onde os professores afirmaram ter havido um nítido desfasamento entre os discursos e as práticas. Essas discrepâncias são de vária ordem e sentem-se sobretudo ao nível do modelo de formação, do modelo de avaliação, que preconiza ideias de formação contínua e formativa, de envolvimento activo do formando na construção do conhecimento, mas as práticas assemelham-se e reproduzem modelos

transmissivos, situação que leva os futuros professores a lamentarem a falta de referências para fazerem doutra forma, numa luta desigual entre as motivações e uma realidade sentida como limitadora. Está em causa a congruência entre as práticas de formação, assentes numa linha normativa e reprodutora, e aquilo que os alunos identificam com um discurso inovador, de evocação de práticas e processos construtivistas, situação que também podemos incluir no conceito de “isomorfismo pedagógico”, referido por Marcelo (1999).

Por exemplo, dizem-me assim, a avaliação deve ser formativa, deves construir um referencial de avaliação... Eu nunca vi isso, como é que eu vou construir agora do nada um referencial de avaliação. Nunca vi os resultados disso... Nem sabia, porque aqui não aprendi ... a nível de avaliação há um despacho que regulamenta... (E1T2_FI_p.05)

O que eu acho é que primeiro devíamos ter uma avaliação como aquela que nós devemos fazer na escola. Porque estarmos a dizer que deve ser uma avaliação formativa e formadora... E nós aqui [UM] é só uma avaliação sumativa. Quer dizer, não nos podem pedir, dizer uma coisa... É assim, nós acabámos por só reproduzir. Por mais que digamos que não, quando chegamos à prática, é muito complicado pôr em prática aquilo que aprendemos aqui. Porque nós tivemos doze anos de escola com um modelo de ensino. Viemos para aqui e o modelo de ensino na mesma, igual. O mesmo tipo de avaliação, tudo igual. Chegamos à escola, não nos sentimos capazes, com toda a novidade que é a escola, de implementar tudo diferente. Agora vou mudar, vou passar para Projecto Curricular, agora vou mudar a avaliação, agora já não é avaliação sumativa. É tanta coisa...” (E1T2_FI_p.04)

Fica também da última transcrição, o problema da socialização dos professores, que começa com as referências que assimilam ainda como alunos ao longo de um percurso académico extenso, desde a mais tenra idade e a partir do momento em que memória ajuda a filtrar discursos e práticas dos mais diversos professores com quem foram contactando ao longo desse processo formativo. Na falta de outros modelos que considerem consistentes e congruentes com os discursos da formação, a socialização da prática profissional, faz-se ao sabor das experiências prévias à formação inicial, ainda como alunos, das práticas observadas durante a formação, tanto daquelas que observam em contexto universitário, como, sobretudo, nos contextos de iniciação à prática profissional. Estas, normalmente são referidas como exemplo ou, na maior parte dos casos, como não exemplo do que querem vir a assumir como profissionais. Mas não deixa de ser um discurso de intenções pela negação do que acham inaceitável ou inadequado para a profissão. Ainda assim, continuam sem as ditas referências práticas, que constantemente invocam como necessárias, tanto como aprovação pela via da observação e sobretudo da experimentação, dando-lhe a segurança da exequibilidade e da noção de também eles serem capazes de assumirem a condução dessas práticas.

Detemo-nos agora em algo que definimos como o equilíbrio e a relevância da formação ao longo dos 4 anos do curso. Concluimos haver a percepção da existência de um certo desequilíbrio e evidência de uma relevância nitidamente diferenciada entre os dois primeiros e os dois últimos anos do

curso, estes, por comparação, considerados pertinentes para a formação, com especial relevo para o 4.º ano, com o ónus dessa importância a recair na Prática Pedagógica/Estágio. A menor relevância dos dois primeiros anos é justificada pela ausência da percepção dos objectivos do trabalho, das intenções gerais do curso. Por contraste, a importância do 4.º ano é justificada pela forte componente das práticas pedagógicas, do contacto dos contextos escolares, de sentirem as consequências de um ciclo completo de planificação-acção-reflexão, tanto para a sua competência profissional, como para os resultados da aprendizagem construídas pelas crianças.

Os professores relatam uma primeira fase do curso pouco significativa, desligada da profissão. O limiar dessa situação prolonga-se até ao início do 3.º ano, altura que consideram haver uma diferenciação em crescendo, com o culminar a situar-se no 4.º ano, considerado muito mais significativo por se relacionar directamente com a actividade profissional.

A eventual falta de significatividade, pode não ser só relacionada ou justificada pelo esvaziamento de conteúdo considerado significativo para a formação. Sobretudo, parece faltar o esclarecimento acerca das intenções de determinadas disciplinas, da razão de determinados actividades, conteúdos, situação atribuída à primeira fase do curso, circunscrita aos dois primeiros anos. Este sentimento pode também ser implicado com a falta de relacionamento com uma prática desejada mas adiada. Neste caso aventa-se a hipótese dos próprios formandos considerarem não estarem ainda preparados ou em condições de enfrentar essa prática, pelo menos aquela que implica já uma forte interacção com os alunos e os contextos, e que pressupõe um conhecimento pedagógico e didáctico muito específico.

Senti outra coisa em relação ao primeiro, segundo ano. Se calhar, ainda um bocadinho no terceiro. Houve ali alturas que nós sentimos que andávamos perdidos. Completamente. Porque não sabíamos o que era... qual era o objectivo daquilo tudo que andávamos a fazer. Quer dizer, é um bocadinho distante daquilo que depois foi o quarto ano. Que foi um ano excelente, para mim. Totalmente diferente. (E1T3_FI_pp.2-3)

Eu queria só acrescentar uma coisa em relação ao que a [...], disse da Prática Pedagógica no primeiro e segundo ano. A questão é que eu não sei se o primeiro e segundo ano também estão preparados para intervir mais. Portanto... Acho que o que falta é mesmo a ligação. Saber porque é que estamos a fazer aquilo. Não quer dizer que esteja mal o que se está a fazer ou o que se está a falar. Acho que, se calhar, ainda é um bocadinho cedo para intervir, mas falta, realmente, essa ligação... (E1T3_FI_p.04)

Identificamos a seguir aspectos mais concretos relacionados com o funcionamento do curso, os quais podemos inserir nas preocupações quanto ao “projecto curricular da formação”, mas já relacionadas com certas componentes ou dimensões da formação. Começamos por referir a condição das didácticas específicas no plano de estudos e o seu aproveitamento para a condição de uma prática

pedagógica bem sucedida, situação identificada com especial acuidade pelos professores. Isto traduz-se num sentimento generalizado de uma certa impreparação e incapacidade das mesmas ajudarem com pertinência as necessidades e preocupações dos estagiários. Estas manifestações relacionam-se com uma percepção genérica de problemas estruturais com as dinâmicas das didácticas específicas no enquadramento do curso e, sobretudo, o questionamento quanto ao seu conteúdo. Os professores consideram que as didácticas deveriam ser mais e melhor sistematizadas no 3.º ano para permitir um 4.º ano de estágio mais consistente. Neste 4.º ano os alunos procuravam essa ajuda, orientação, mas a percepção manifestada traduz-se na ideia que não era, nem suficiente, nem significativa.

Eu acho que sentimos bastante [falta de preparação nas diferentes didácticas] e chegámos até ao 4.º ano, é por isso que nós tivemos bastantes problemas. (...) Chegávamos com dúvidas. Uma última disciplina que teríamos nesse domínio e os professores não nos davam respostas. Achavam que não era assim, 'nós não temos receitas'... Acho que nós também não queríamos receitas. Nós queríamos uma ajuda. (E1T3_FI_p.04)

Lá está, porque se calhar essas didácticas, se calhar, se estivessem situadas no 3.º ano com maior profundidade, não é? Se calhar, depois no 4.º ano, uma pequena orientação já ajudava. (E1T3_FI_p.04)

Uma outra situação concreta manifestada pelos professores, diz respeito ao posicionamento da disciplina de Necessidades Educativas Especiais (NEE) no plano curricular, colocada no 4.º ano, e ao conteúdo da mesma. Quanto ao momento da exploração da disciplina, os professores apontam um desajuste da mesma no plano curricular, colocada apenas no 4.º ano do curso, um ano terminal, onde necessitariam desses conhecimentos já devidamente sistematizados para deles fazerem um uso significativo no contexto do Estágio. Esta situação comprometia, numa área de trabalho considerada de pertinência acrescida, o desenvolvimento do mesmo, para além de coarctar a possibilidade de eventuais alunos com NEE beneficiarem desse saber por explorar que poderia e deveria ser mobilizado.

Ainda quanto às NEE, os professores apontam dois aspectos a ponderar, de acordo com as práticas que desenvolveram no Estágio (e daquelas que faziam parte do seu quotidiano profissional no momento da entrevista): a possibilidade de alargar o âmbito da disciplina de NEE para questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem; em alternativa, colocar a hipótese de uma disciplina específica para esse efeito. Quanto ao conteúdo propriamente dito desta disciplina, há quem considere que o trabalho realizado, devido à sua incidência muito centrada na tipificação de casos com deficiência, poder ser considerado algo desajustado, pois as crianças com as ditas deficiências

comprovadas já beneficiam de um apoio especializado⁶.

Eu acho que em relação à Necessidades Educativas Especiais, como é no 4.º ano, nós estamos absorvidos pelo estágio e a disciplina acaba por nos passar um pouco despercebida... (E1T2_FI_p.04)

Teria que ser mais cedo [Necessidades Educativas Especiais] e mais do que uma disciplina. (...) E estudar casos concretos, porque... Por exemplo, eu acho que nós estudámos muito casos de necessidades educativas especiais, em termos, por exemplo, de trissomia 21, etc.. Esses alunos já são apoiados. Os que não são, são, por exemplo, aqueles do Apoio Educativo que têm necessidades mais pequenas, entre aspas, mas esses casos nós não trabalhamos... (E1T2_FI_p.04)

Outra dimensão referida, enquadra-se nas áreas da “Psicologia do Desenvolvimento da Criança” e do “Desenvolvimento Pessoal e Social”. Aqui os professores consideram ter existido problemas estruturais com as referidas áreas que pautaram-se por uma forte inconstância de conteúdos e pela indefinição de um programa reconhecido como tal ou, se quisermos, pela falta de cumprimento de um programa de conteúdos previamente definidos. Trata-se, segundo os professores, de uma situação de grande volatilidade, pois foi associada a uma certa personalização e a variações que aconteciam de um ano lectivo para o outro. Certo é que se reconhece a “Psicologia do Desenvolvimento da Criança” como uma área fundamental para a formação, mas percepcionada como negligenciada ou, pelo menos, sem um rendimento que considerassem pertinente para a formação dos professores.

Eu acho que houve aqui um problema no nosso curso. É que nós não tivemos “Psicologia de Desenvolvimento”, no 2.º ano. (...) Está aqui a disciplina, mas só que não tivemos. Então, acho que isso tudo podia ser trabalhado nesta disciplina que passou ao lado... (E1T2_FI_p.07)

– E o “Desenvolvimento Pessoal e Social” com [...], andámos um ano inteiro e chegámos ao exame e nós dizíamos, ‘o que é que nós vamos estudar, o que é que vai sair no exame?’. – Mas “Psicologia do Desenvolvimento” foi pior do que isso, foi um ano inteiro... (E1T2_FI_p.07)

E acho que, se calhar... Lá está, depende da forma de quem a leccionou... [vozes sobrepostas] É isso. Exacto. A disciplina [Psicologia do Desenvolvimento] nós tínhamos, não é? Não foi é tão desenvolvida quanto... – E para ser adequado o que é que tinha que ser trabalhado nessa disciplina em concreto, já agora? – Cumprir o programa é uma coisa importante. (...) – No caso que nós tivemos, agora vou ser muito mazinha, é que nem existia um programa. – Eram os sumários... – Mas isso depende muito do professor [disciplina de Psicologia do Desenvolvimento], porque eu sei que no ano a seguir foi totalmente diferente. (E1T3_FI_p.02)

Apesar de algumas destas primeiras considerações gerais indiciarem um juízo de valor menos

⁶ De referir que, na altura da entrevista, os apoios especializados a prestar na educação eram regulados pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, apresentando uma visão abrangente do conceito, onde se previam critérios pedagógicos para a definição de alunos com NEE. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, veio redefinir a prestação de apoios especializados no sentido de “responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsíquico”. Assim, remete-se as dificuldades de aprendizagem para um conceito de necessidades educativas a responder por uma escola inclusiva que “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (entretanto, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio)

positivo sobre a formação, consideramos antes tratar-se de um sentido crítico apurado, tanto como resultado da própria evolução do formando na formação e a consciência elevada que acabavam por ganhar da profissionalidade docente, como da contrastação da formação recebida com as exigências da imersão nos contextos profissionais, das suas exigências. Num passo seguinte, essa faceta crítica e reflexiva não se fica pelas considerações daquilo que ponderam ser as fragilidades da formação. Os professores passam a fazer uma comparação com colegas formados noutras instituições, bem como com os outros professores que se encontram nas escolas, na designação deles, “há mais tempo”, “os mais velhos” ou com “mais experiência”. Nestas circunstâncias apresentam um discurso, podemos dizer, muito favorável da formação recebida, reconhecendo à instituição formadora e ao seu estatuto de formando da mesma, uma excelência não só comparativa, como substantiva. Nesse sentido, passamos a apresentar alguns dos argumentos que corroboram estas inferências.

Assim, dentro da ideia de uma valorização global muito positiva da formação inicial, são invocados argumentos relacionados com uma boa preparação inicial para enfrentar a actividade profissional. A apreciação geral favorável da formação passa também pela sua abrangência, situação apreciada como um aspecto propício para dar respostas à diversidade nas práticas pedagógicas, para além de ser considerada como um factor de qualidade acrescida.

A formação inicial deu-nos bases, trabalhámos áreas específicas, que depois utilizámos de uma forma mais didáctica. (E1T1_FI_p.01)

Eu acho que, ao nível geral, o curso, para mim, foi de boa qualidade. Penso que englobou todas as áreas, tivemos todas as disciplinas, tanto teóricas como práticas. (E1T2_FI_p.02)

Eu acho que, em relação à formação inicial, acho que foi muito positiva no geral. (E1T3_FI_p.01)

Mas quando terminei o curso e depois de ir mesmo a outras faculdades e contactando com outras colegas que fizeram o curso noutras faculdades, acho que aqui nós tivemos uma formação abrangente e que nos preparou bem. (E1T2_FI_p.02)

É uma formação muito abrangente que, provavelmente, na altura, pelo menos falo por mim, uma pessoa, se calhar, desvalorizava, mas hoje em dia na prática vemos muitas coisas que, por ser tão abrangente, por ir abarcar várias áreas, hoje nos são bastante úteis e vemos o porquê dessa abrangência. (E1T2_FI_p.02)

Das referências anteriores denota-se também a complexidade de preparar para um perfil profissional de professor do 1CEB, a exigir uma diversidade de competências multidisciplinares, nem sempre avaliadas como significativas numa primeira abordagem, ainda na fase da formação inicial. A tomada de consciência sobre a importância das mesmas faz-se só já nos contextos da prática profissional, em contacto com situações específicas onde esses conhecimentos e competências acabam por ser invocados e emergir como necessários para se corresponder com sucesso a esses

desafios colocados aos professores. Isto não invalida a necessidade de ser feito um trabalho de maior e melhor consciencialização desse perfil, das competências e conhecimentos que comporta e, desejavelmente, proporcionando experiências de iniciação à prática profissional, onde as mesmas tenham a possibilidade de se evidenciar e serem discutidas e clarificadas.

De forma complementar, a formação inicial é também valorizada pelas estratégias que resultam na construção do conhecimento profissional, como um processo que foi iniciado e que precisa de ser continuado. Nesse sentido, os professores sentem-se preparados para enfrentar os desafios de continuar a construir esse caminho do conhecimento profissional.

Porque eu acho o maior mérito que nós tivemos aqui foi dar-nos estratégias, caminhos e não um fim. Esse fim é o que nós estamos a construir agora. (E1T1_FI_p.03)

Para isso, o acesso a uma visão global acerca da estruturação do currículo do 1CEB, é identificado como um elemento relevante para a construção do conhecimento profissional e para o exercício profissional. Pode-se também considerar, de uma forma genérica, o reconhecimento intrínseco do interesse dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas do currículo de formação, independentemente das relações interpessoais e metodológicas nem sempre corresponderem a uma apreciação mais favorável, o que poderia ter afectado, numa ou noutra circunstância, uma melhor assimilação e compreensão da utilidade do trabalho realizado para a actividade profissional, situação que entretanto o tempo ajuda a discernir e a separar esses factores.

Eu diria que a nossa formação inicial nos deu uma visão e um conhecimento, no que respeita a documentos oficiais e o que é o programa do 1.º Ciclo. (E1T1_FI_p.02)

Realmente, se calhar, aquele professor não nos agradou tanto ou a forma como ele expôs o conteúdo não nos agradou tanto, porque, se calhar, se nós formos analisar o conteúdo daquela disciplina, se calhar, até era interessante. (E1T3_FI_p.01)

Quando o assunto é a valorização da formação inicial da UM, tendo por referência a formação de outras instituições e as competências adquiridas, verificamos um largo espectro de argumentos, todos eles em sentido único: uma formação de excelência que conduz à qualificação de um profissional pleno de capacidades que lhe permite dar respostas positivas aos desafios da profissão, de uma forma autónoma e sustentada. Essa marca distintiva, com traços de uma identidade muito própria e bem demarcada, embora já presente durante a formação inicial, ganha consistência a partir da actividade profissional que entretanto os professores assumiram. Neste sentido, passamos a verificar alguns desses argumentos:

– Em primeiro lugar pela diferença na identificação e consciência do papel do professor – “O que

eu acho que o que diferencia mais a nossa formação inicial em relação às outras é, realmente, termos a noção de até onde podemos ir, qual é o nosso papel, como professores, na sociedade” (E1T1_FI_p.04).

–O quão significativo se revelou o processo de construção do conhecimento profissional e a evidência do seu relacionamento com a prática profissional – “Mas esta visão [Eu diria que a nossa formação inicial deu-nos uma visão e um conhecimento, no que respeita a documentos oficiais e o que é o programa do 1.º Ciclo] que eu tenho agora, fui construindo... quando cheguei e comecei a trabalhar. Fui-a construindo e fui-me apercebendo que, realmente, foi significativo e que me sinto privilegiada em relação a colegas que já encontrei que...” (E1T1_FI_p.02).

–A consciência da importância e pertinência, para além de uma mais-valia, de uma formação abrangente – “Agora, um bocadinho de fora, já sei ver algumas coisas que podíamos mudar. Mas quando terminei o curso e depois de ir mesmo a outras faculdades e contactando com outras colegas que fizeram o curso noutras faculdades, acho que aqui nós tivemos uma formação abrangente e que nos preparou bem” (E1T2_FI_p.02).

–O relevo da abrangência da formação surge do contacto com a prática profissional, onde ganham consciência de aspectos, à partida, menos valorizados, e apercebessem da sua utilidade – “É uma formação muito abrangente que, provavelmente, na altura, pelo menos falo por mim, uma pessoa, se calhar, desvalorizava, mas hoje em dia na prática vemos muitas coisas que, por ser tão abrangente, por ir abarcar várias áreas, hoje nos são bastante úteis e vemos o porquê dessa abrangência” (E1T2_FI_p.02).

–Uma formação distinta pela percepção da necessidade de trabalhar com uma perspectiva de diferenciação pedagógica e de articulação curricular – “Falaram da diferenciação pedagógica e alertaram-nos desde cedo para ter em atenção esse aspecto, para a articulação das várias áreas porque se não tivéssemos sido alertadas cá, e vejo porque temos contacto com outras colegas que são oriundas doutras instituições, que, se calhar, não estão tão alertadas para isso como nós” (E1T2_FI_p.02).

–É ainda uma formação que se revela impar quando se caracteriza pelo trabalho no âmbito da aquisição de competências por processos de investigação, de aprender a aprender, como formas de pesquisar e mobilizar conhecimentos para a resolução dos desafios da prática – “Eu, por acaso, lá na minha escola, umas colegas minhas tiraram o curso noutras instituições. E, por acaso, noto muito a diferença, porque aqui foi-nos dado mais as estratégias, mais o caminho, mais como nós vamos ultrapassar determinadas dificuldades, onde vamos buscar os conhecimentos que nós precisamos”

(E1T1_FI_p.03). Esta forma de encarar a formação pode ser evidenciada por oposição à característica que é atribuída a outras formações numa perspectiva técnica, onde para cada problema se faz evidência de um procedimento específico a convocar – “Noutras faculdades não, noutras faculdades é mais, ‘é assim, se te aparecer este problema tu fazes assim’... É mais uma solução para cada problema” (E1T1_FI_p.03).

1.1.2. Perfil e Identidade Profissional do Professor

Neste âmbito da análise das perspectivas emergentes sobre a formação inicial, ao qual decidimos apelidar de “perfil e identidade profissional”, começamos por valorizar a dimensão da formação ao longo da vida. Trata-se da construção da percepção sobre a necessidade de dar continuidade ao processo de formação – formação ao longo da vida –, que permite ganhar novas competências e consciência da identidade profissional.

No entanto, acho que há muitas coisas que não são trabalhadas aqui que só depois vamos adquirindo com a actividade, com experiência que vamos conseguindo desenvolver para criar a nossa identidade profissional. (E1T1_p.01)

Esta dimensão também faz evidência de uma condição intrínseca à formação inicial, onde nem tudo pode ser trabalhado, sendo considerada como um primeiro passo de um caminho a percorrer e que está em constante mutação. Desta forma, podemos considerar que a formação inicial é encarada como a primeira etapa da construção do conhecimento profissional e que outros momentos, associados à formação contínua, darão continuidade a um processo que os professores acabaram de iniciar, sendo que a formação inicial não pode antecipar, de forma exaustiva, todas os cenários da actividade profissional.

(...) eu acho que a formação inicial não nos pode preparar para todas as realidades. Acho que, por mais que nós fossemos para um ambiente rural, por mais que nós fossemos para uma turma bi-fásica, nós não íamos estar preparados. (...) Acho que isso já faz parte da formação contínua. (E1T2_p.03)

Ainda assim, a formação inicial não deixa, por esta evidência, de ser considerada de qualidade, ao ponto de proporcionar a criação de um espírito de confiança aos formandos, que permita enfrentar as adversidades do início da carreira. Considera-se que a própria formação incorpora esta questão como fazendo parte das competências que os formandos devem evidenciar no seu perfil profissional.

(...) nós quando saímos daqui da formação inicial, apesar de todas as dificuldades, que penso que seja natural vivenciar nos primeiros anos, e teremos essas dificuldades pela vida fora, vão surgindo sempre novas situações, acho que, realmente, nesse aspecto, nós, apesar de tudo, sentimo-nos confiantes, no sentido de que fomos, de certa maneira, alertados e também fomos, de certa maneira, induzidos em certas questões relacionadas com a questão do ser professor, do perfil profissional...

(E1T1_FI_p.05).

Pelo que fica dito, e tendo em conta algumas das referências dos professores, podemos acrescentar que, a dimensão da formação ao longo da vida relaciona-se com uma outra dimensão que diz respeito à consciência da identidade profissional, da percepção de ser professor do 1CEB.

Para mim o principal da formação inicial foi mesmo a consciência da dimensão da nossa profissão. Onde é que nos vamos chegar, o que é que nós podemos contribuir na formação da criança... Acho que não tanto como é que se ensina a escrever, como é que se ensinam as contas de multiplicar, mas eu acho..." (E1T1_FI_p.04)

Os traços de identidade profissional passam pela relevância atribuída à dimensão da profissão e do seu papel crucial na formação da criança, da importância do espaço que o professor deve ocupar na sociedade, pela percepção de um perfil profissional a desenvolver, pelo entendimento da formação inicial como o início de um processo de construção do conhecimento profissional, situações que se tornam evidentes a partir das referências dos professores já utilizadas aqui neste texto.

Ainda neste ponto, podemos referir a alusão, por diversas vezes, à competência de investigação, como elemento fundamental do perfil profissional do professor do 1CEB, trabalhada no âmbito da formação inicial. Esta competência refere-se à capacidade de mobilizar conhecimentos, de utilizar estratégias, de aprender a aprender, no sentido da resolução dos problemas da prática de uma forma autónoma, "porque aqui foi-nos dado mais as estratégias, mais o caminho, mais como nós vamos ultrapassar determinadas dificuldades, onde vamos buscar os conhecimentos que nós precisamos" (E1T1_FI_p.03).

De uma forma integrada, podemos dizer que, a construção de um perfil profissional, que leva à formulação de uma identidade profissional explícita, promove a emergência de atitudes favoráveis, tanto perante a formação que experienciaram, como perante a profissão que escolheram. Como pudemos constatar, são claras as manifestações positivas quanto à qualidade da formação, no sentido que prepara os professores para enfrentar com confiança os desafios da actividade profissional. Em síntese, isto resulta em atitudes ou formas de estar na profissão bastante favoráveis, situação que advém neste caso das experiências realizadas na formação inicial apreciadas com um espírito de abertura e disponibilidade para aprender.

Nós costumamos dizer: "Há coisas que nós aprendemos e que não nos servem para nada". Mas eu acho que, se calhar, tudo serve para alguma coisa nem que seja a forma de estar na aula ou... Não tanto o conteúdo, não é, do que aprendemos, mas outras coisas sempre servem para alguma coisa. (E1T3_FI_p.01)

Outra competência muito valorizada pelos professores, os quais indicam que resulta do trabalho

realizado na formação inicial, relaciona-se com o desenvolvimento de uma atitude muito positiva para colaborar entre profissionais na escola. Mais do que isso, consideram que, de facto, graças à formação inicial, aprenderam a trabalhar e a colaborar em grupo.

Eu gostava de acrescentar um ponto. Que, por um lado foi positivo, já aqui foi falado, foi o trabalho de grupo, mas, por outro lado... Eu gostei mesmo muito do trabalho de grupo, enriqueceu-me bastante, aprendi bastante. (E1T2_FI_p.08)

Tratou-se de uma estratégia metodológica, ao contrário de outras, como é o caso mais referido da avaliação, que teve os seus efeitos na atitude dos professores. Desta forma foram elucidados dos seus procedimentos, desenvolveram actividades de acordo com esta metodologia de trabalho, que resultou numa competência profissional e numa estratégia formativa. Este trabalho colaborativo realizado ao longo da formação acabou também por ser entendido como uma forma de concretizar aprendizagens de forma integrada, que resultaram em conhecimentos pertinentes para a actividade profissional.

De facto, aprendemos muita coisa. O percurso que fiz de quatro anos e, no fundo, as coisas que eu sei, muitas aprendi aqui. Pontos positivos. Aprendi também a trabalhar em grupo. Durante o secundário são poucos os momentos em que se faz trabalho de grupo. Aqui a gente aprende a trabalhar em grupo. E tivemos acesso a um manancial de informações, de conhecimentos, coisas que se fazem ou não se fazem. Isso foi útil. (E1T2_FI_p.01)

Ainda quanto ao trabalho colaborativo, os professores demonstram uma atitude, para além de favorável, sobretudo responsável quanto à necessidade do trabalho colaborativo entre profissionais da comunidade escolar. Esta competência foi relacionada com a necessidade de prestar atenção aos momentos das transições dos alunos entre anos e níveis de escolaridade, situação entendida como difícil devido a uma cultura de um certo isolamento ou falta de colaboração entre profissionais do mesmo ofício.

Nesse aspecto, acho que nós não [Eu acho que isso é um dos constrangimentos que encontramos nas escolas. As professoras do 1.º Ciclo querem-se completamente à parte do mundo da escola...]. Nesse aspecto fomos muito sensibilizadas para o trabalho que se faz antes e que temos de dar continuidade. (E1T2_FI_p.02)

1.1.3. *Organização das Práticas Pedagógicas*

Nesta perspectiva emergente sobre a formação inicial, queremos realçar, num primeiro momento, a organização da iniciação à prática profissional de forma progressiva, reconhecendo-lhe um sentido evolutivo de imersão nas práticas. Esse sentido de evolução não se refere só à imersão nos contextos da prática ao longo do curso, mas também ao percurso em crescendo durante o próprio estágio, situado no 4.º ano. Depois, apesar do sentido crítico que já aqui foi evidenciado acerca do

papel das didácticas, e em particular das respectivas Oficinas desenvolvidas no 4.º ano, há ainda assim um reconhecimento da utilidade das mesmas para o estágio.

Um estágio progressivo. Não apenas um estágio final... Mais, penso que em termos de Oficinas, em algumas, também nos foram úteis. (E1T2_FI_p.02)

De um modo geral, a perspectiva dos professores principiantes relaciona-se com uma organização da Prática Pedagógica como um processo evolutivo de imersão nos contextos escolares ao longo do curso e, nalgumas circunstâncias, articulado com outras dimensões da formação. A Prática Pedagógica também é encarada como um elemento central da formação, na medida em que permite um conhecimento generalizado sobre os contextos escolares sobre os quais vai incidir a intervenção profissional. Ela também é reconhecida por permitir um conhecimento abrangente sobre os contextos educativos que possam estar mais ou relacionados com a acção educativa dos profissionais do 1CEB. Salienta-se a oportunidade de apropriarem-se de uma visão global da educação básica, onde, por exemplo, são sensibilizados para as questões das transições entre níveis e fases do percurso educativos das crianças.

Mais nas Prática Pedagógicas [“Seminários que foram sempre realizados ao longo do curso que nos alertaram para outras situações que, de facto, são úteis na prática”]. Mesmo no 1.º ano, quando nos deram a conhecer a realidade da Educação de Infância, eu acho que foi muito importante porque, normalmente, os professores do 1.º Ciclo, até agora, estavam muito desligados, eram tudo ciclos estanques. Agora, é cada vez mais importante pudermos conhecer essas realidades...” (E1T2_FI_p.02)

No que diz respeito ao grau de pertinência das Práticas Pedagógicas ao longo do curso, este, embora genericamente apreciado de forma positiva, apresenta matizes diferenciadas, num crescendo de significado e importância para a formação inicial, conforme se vai avançado na mesma, até ao ponto que culmina no quarto ano, o ano do estágio final, para onde convergem todas as atenções e referências, conotadas com o auge de relevância e interesse das actividades aí realizadas para a actividade profissional a desempenhar, conforme se depreende das seguintes palavras: “(...) Quer dizer, é um bocadinho distante daquilo que depois foi o quarto ano. Que foi um ano excelente, para mim. Totalmente diferente” (E1T3_FI_pp.2-3).

A lógica da pertinência está intrinsecamente relacionada com a sua estrutura evolutiva, pois os professores principiantes estabelecem uma diferença substancial entre as práticas pedagógicas do 1.º e 2.º ano com as práticas pedagógicas do 3.º e 4.º ano. Esta diferenciação acaba por ser discriminada de forma positiva quando se argumenta sobre o 4.º ano, correspondente ao estágio final, momento sem comparação com os processos anteriores e com o qual se pode definir um corte metodológico e epistemológico, onde se estabelece uma intervenção significativa com a convergência de

conhecimentos e competências a mobilizar e a construir.

Eu, é assim, em relação, por exemplo, ao que a [...] disse, eu concordo, porque acho que, no primeiro e no segundo anos, a Prática Pedagógica... em relação também connosco (?), quase não se sente. Nós estamos ali apenas a observar, temos pouco contacto. Chega o 3.º ano, intervimos, também muito ao de leve... intervimos. E há uma diferença muito grande no 4.º ano, em que... em que nós, aí sim, interligamos e temos de saber uma série de coisas, como é que funciona a escola, coisas que nós não tínhamos trabalhado até então. (E1T3_FI_p.04)

A relativa desvalorização da Prática Pedagógica do 1.º e 2.º ano sofre da falta de uma percepção significativa entre os processos realizados, os objectivos dos mesmos e a actividade profissional, muito correlacionada com o contacto e a intervenção nos contextos escolares, junto das crianças. Este sentimento não é exclusivo da Prática Pedagógica, mas esta funciona como um filtro de aferição da qualidade da formação, na sua globalidade, pelo significado que se atribui na prática aos conteúdos trabalhados nas outras componentes da formação. Assim, em consequência, pode-se também referir a ideia da falta de esclarecimento acerca das intenções de determinadas disciplinas, da razão de certas actividades ou conteúdos, sobretudo, numa primeira fase do curso, onde ainda não havia uma relação significativa com a prática, com os contextos escolares, pela via da Prática Pedagógica.

Deste modo, por um lado, tínhamos uma Prática Pedagógica referida como incipiente e desfasada das percepções e da vontade dos alunos intervirem nos contextos escolares, e, por outro, estávamos perante componentes teóricas que não se justificavam como pertinentes para a formação, quanto mais não fosse porque não se revelavam nem contribuíam para uma prática diferente daquela que até então estavam a experienciar. Esta conjugação de factores levava mesmo os formandos a criarem a percepção, como causa e/ou como consequência, de não estarem ainda em condições de irem mais além daquilo que era proposto nas actividades de Prática Pedagógica, considerado manifestamente insuficiente para as expectativas criadas em torno da actividade profissional.

Eu queria só acrescentar uma coisa em relação ao que a [...] disse da Prática Pedagógica no primeiro e segundo anos. A questão é que eu não sei se o primeiro e segundo anos também estão preparados para intervir mais. Portanto... Acho que o que falta é mesmo a ligação. Saber porque é que estão a fazer aquilo. Não quer dizer que esteja mal o que se está a fazer ou o que se está a falar. Acho que, se calhar, ainda é um bocadinho cedo para intervir, mas falta, realmente, essa ligação... (E1T3_FI_p.04)

Podemos dizer, numa linha interpretativa, que a Prática Pedagógica é sujeita a uma dupla avaliação: como componente que permite conhecer os contextos escolares e organiza um conjunto de intervenções orientadas para a interacção com os mesmos, de onde se destacam as relações com os professores e alunos do 1CEB; como componente que dá visibilidade e significado à formação trabalhada noutras áreas específicas da formação. A avaliação da qualidade da formação resulta tanto

de uma como doutra, mas sobretudo das relações que se estabelecem entre elas, onde a Prática Pedagógica assume o papel de cenário que atribui significado às acções realizadas. Neste sentido, este trabalho reverte para a mobilização de saberes e competências que permitem a construção do conhecimento profissional.

Ainda que os professores principiantes possam apontar algumas enfermidades ao desenvolvimento da Prática Pedagógica, esta não deixa de funcionar como catalisador para aferir a qualidade da formação, que assume uma multiplicidade de olhares cruzados, onde é possível avaliar os diferentes contributos para a formação inicial, tanto de uma forma autónoma, como integrada. Por isso, nos dois primeiros anos de formação a relação entre Prática Pedagógica e as outras componentes da formação é relativamente pacífica, para não dizer indiferente. Do mesmo modo, quando o espaço de intervenção da Prática Pedagógica assume particular relevo, para o qual os contributos das outras componentes da formação confluem com um papel activo, assiste-se a uma encruzilhada de interesses e racionalidades diversas. É nesta lógica, independentemente das diferentes legitimidades que se estabelecem, que a Prática Pedagógica assume protagonismo e desempenha um papel decisivo para os estagiários, conforme referem, no 3.º e 4.º ano da Licenciatura.

Noutro sentido, é reconhecida uma nítida falta de articulação entre a iniciação à prática pedagógica realizada com o estágio e as didácticas das ciências da especialidade, que se traduz e é sentida como uma dupla penalização: existe um reconhecimento de desarticulação da formação nesta fase crucial, para além de isso se repercutir, em termos práticos, numa duplicação de trabalho académico. Por um lado, colocam-se exigências que resultam do desenrolar do estágio, com as solicitações dos contextos às quais precisam de dar respostas, de acordo com as referências dos professores cooperantes, aqueles que no dia-a-dia lidam e se responsabilizam pela turma onde se encontram a estagiar; por outro, são confrontados com processos de avaliação nas diferentes Oficinas, os quais são apreciados, de uma forma geral, como uma carga suplementar de trabalho que não se relacionava ou tinha pouca correlação com os afazeres que resultavam das interacções com os professores cooperantes e as turmas com as quais trabalhavam.

Há pouca articulação entre as Oficinas, de uma maneira geral, embora umas funcionassem melhor do que outras. Com a Prática Pedagógica, nós fizemos trabalhos diferenciados a muitas... Uma coisa era para a avaliação da disciplina. O que contava era ter aquele trabalho que o professor queria que fosse aquele. Depois na prática era outra coisa... (E1T2_FI_p.07)

Ainda dentro da linha de raciocínio anterior, os professores principiantes apontaram a ideia de uma desarticulação entre as próprias Oficinas, dizemos nós, no sentido de um trabalho integrado junto das turmas onde desenvolviam o estágio. Esta questão tomava particular relevo na Oficina de

Expressões, onde os estagiários se viam confrontados com a exigência de quatro elementos de avaliação correspondentes às quatro áreas de expressões (Musical, Visual, Dramática e Física), mas que no plano curricular se encontravam integradas numa única Oficina.

Outra área de preocupação manifestada pelos professores principiantes diz respeito a aspectos organizativos da Prática Pedagógica relacionados com os contextos escolares. Estes aspectos estão sobretudo relacionados com dificuldades sentidas nos processos de indução profissional. Assim, apontam que os estágios são realizados exclusivamente em contextos urbanos, deixando de lado os contextos rurais que se apresentam com certas especificidades, as quais não foram contempladas no trabalho de estágio. Por exemplo, o facto das turmas de indução profissional serem esmagadoramente de contextos rurais, escolas de lugar único, com uma diversidade de níveis de escolaridade.

Eu vou falar dos aspectos negativos, pois foram as principais dificuldades que eu tive quando eu comecei a trabalhar. Por exemplo, embora o estágio seja, como a [...] disse, integrado ao longo do ano, trabalhado de forma progressiva, etc., é feito sempre num ambiente de cidade, num ambiente urbano. E todas as turmas que nós tivemos, são turmas únicas, de um ano só. (...) E depois trabalhamos em ambientes rurais que é uma realidade completamente diferente. (E1T2_FI_p.03)

Dentro deste cenário, reforçam a ideia de não terem sido contempladas nos estágios turmas com diferentes anos de escolaridade que permitissem ter uma percepção sobre as possibilidades de articulação entre os diferentes anos na mesma turma.

Já trabalho há três anos e só um ano é que apanhei uma turma só de um ano. De resto apanho sempre turmas bi-fásicas. E há colegas que apanham com mais, três e quatro anos. Isso é muito difícil de trabalhar, pelo menos para mim. (...) E acho que não trabalhamos isso. Tudo bem, nós trabalhamos as competências para determinado ano, mas, por exemplo, estabelecer a articulação entre dois anos. Eu este ano tenho 1.º e 2.º ano. Custa-me um bocado, às vezes, integrar as coisas e conseguir trabalhar. Tudo bem que há momentos específicos, mas tentar fazer uma aula consistente. (E1T2_FI_p.03)

Desta última referência, depreende-se também uma preocupação latente nos estagiários e que foi verbalizada pelos professores principiantes. Trata-se da especificidade do contacto com o 1.º ano de escolaridade. De alguma forma, consideram que seria essencial, durante a formação, terem contacto com turmas do 1.º ano de escolaridade e terem a experiência de iniciação aos processos de leitura e escrita, algo que é considerado como decisivo, quase como uma marca distintiva entre o “ser ou não ser professor”. Genericamente, por ser o primeiro ano de escolaridade, onde se iniciam os processos de leitura e escrita, mais do que outros aspectos cognitivos, como o cálculo mental, a resolução de problemas, ou mesmo sócio-relacionais, afectivos, psicomotores, expressivos, os estagiários evidenciam uma preocupação que os levam a pensar na necessidade de uma maior atenção à especificidade dos processos pedagógicos e didácticos relativos ao 1.º ano de escolaridade.

Algo também que preocupa de sobremaneira os professores principiantes relaciona-se com a falta de práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos durante o processo de estágio. Trata-se de uma realidade com a qual são confrontados nos processos de indução, encontrando-se ausentes das actividades do estágio e mesmo dos próprios processos formativos, onde consideram ser uma vertente negligenciada. Esta ausência da avaliação das aprendizagens chega a ser considerada como uma falha pouco compreensível, por comparação com o tempo de envolvimento nos processos de ensino e aprendizagem junto das turmas onde estagiam, fazendo emergir uma certa superficialidade ou falta de autenticidade dos processos desenvolvidos, por lhes escaparem algo de transversal e intrínseco aos mesmos e, por inerência, à actividade profissional dos professores.

No estágio não houve sequer a possibilidade de entrar na avaliação de nada. (...) Nós chegámos a ser responsáveis quatro dias por semana. Quer dizer, deveríamos também ser responsáveis pela avaliação... exactamente.” (E1T2_FI_p.03)

Outra situação que questiona a organização do estágio refere-se à falta de concretização de uma vertente mais individual do trabalho, no sentido de aferir a assimilação de determinadas competências profissionais, até porque nos contextos escolares os professores acabam por estar muito sós e sem qualquer tipo de suporte ou apoio institucional. Esta realidade assume particular relevo na condição de indução profissional, dado que os contextos de trabalho acabam por ser os mais ermos, as turmas mais disfuncionais, as escolas mais isoladas e desprovidas de condições, porque correspondem normalmente a necessidades residuais do sistema educativo e que, por isso, sofrem de um processo de selecção prévio por via dos concursos de colocação dos professores e selecção dos locais de trabalho.

Só que, por outro lado, é a minha opinião, torna o estágio muito fictício [concretizado em grupo]. Nós estamos ali quatro pessoas dentro de uma sala de aula, por mais que a aula fosse individual, organizávamos tudo em grupo, pelo menos no meu grupo, funcionou sempre em grupo. E quando acabou o estágio vi-me perdida e vi-me sozinha... Por mais que continue a trabalhar em grupo com ela [professora que participa na entrevista]... (E1T2_FI_p.08)

Esta chamada de atenção para o desempenho individual e a aferição de um trabalho mais individualizado, surgiu a propósito da valorização do trabalho colaborativo, muito evidenciado pelos professores principiantes, com sendo um aspecto importante das competências profissionais. Isto remete-nos, apesar das críticas apontadas, para o reconhecimento da importância de um modelo de formação reflexivo, crítico, colaborativo, investigativo, que se fazia pelo contraste da preparação para enfrentar os problemas, de aprender e aprender para saber responder aos desafios da prática, em detrimento de um formação de pendor tecnicista, de carácter imediatista, para a resolução de problemas de forma casuística, através de um conhecimento técnico e aplicado numa perspectiva de

execução acrítica.

1.1.4. Construção de “Projectos Curriculares Integrados”

Realça-se aqui a aprendizagem da construção de “Projectos Curriculares Integrados”, como um conhecimento profissional específico, constructo identitário da formação inicial da UM. A formação inicial é valorizada pelo facto de permitir o desenvolvimento da competência de construção, desenvolvimento e avaliação de projecto curriculares de turma. Isso deveu-se, segundo os professores principiantes a um trabalho de sistematização realizado na formação inicial.

Deu, porque [a forma de trabalhar na formação inicial] nós tivemos a oportunidade de fazer muitos projectos integrados, de os analisar. E nós... tivemos no 3.º ano, vimos colegas nossos o que fizeram, depois fizemos no quarto ano. (E1T3_FI_p.06)

Esta competência serve como elemento de comparação e de distinção pela positiva em várias situações descritas pelos professores principiantes: seja por comparação com colegas que se encontram na actividade profissional há mais anos ou com mais “experiência profissional”, seja como elemento de valorização da competência profissional.

Pelo menos, da pouca experiência que tive, mas notei que... em comparação com colegas que já trabalham há muitos anos, em termos de projecto, acho que me sinto capaz de fazer uma coisa melhor que a minha colega, por exemplo, que está lá. Acho que isso vem da minha preparação. (...) Quando vamos para o trabalho, é... e somos valorizados por isso mesmo. (...) Somos valorizados por saber exactamente trabalhar em projecto, saber construir... (E1T3_FI_p.06)

Nesta linha de pensamento da construção dos Projectos Curriculares de Turma, salienta-se a capacidade de análise do contexto escolar e de como isso se relaciona de forma significativa com a construção de propostas de aprendizagens significativas a partir de uma análise das potencialidades e constrangimentos dos contextos escolares, de uma avaliação das capacidades, interesses e dificuldades do grupo de crianças.

(...) em relação aos projectos. Acho que nós chegamos lá fora e conseguimos analisar, quer dizer, com olhos de ver mesmo, dizer, ‘Olha...’ ... exacto, sermos críticos à realidade e dizermos: ‘Olha, realmente, eu posso aproveitar isto para algum projecto ou posso fazer aquilo’. E sentámo-nos e conseguimos conversar e fazer um projecto. (...) Acho que nisso nós estamos muito bem preparados. (...) No aspecto de saber analisar, realmente, as necessidades, por exemplo, não é, que, se calhar, passa ao lado de muita gente, de não saber ser crítico perante isso... E também acho que a nossa capacidade – eu sinto isso – de olhar para os nossos elementos, pegar nos nossos alunos (e que nós éramos obrigados a fazer) e ver o que, realmente, me interessa agora, adaptar à minha realidade... (E1T3_FI_pp.5-6)

No seguimento desta discussão, a construção do Projecto Curricular de Turma é encarado como instrumento de estruturação e desenvolvimento das práticas curriculares, das actividades

desenvolvidas no dia-a-dia. Serve ainda para manter um registo do trabalho realizado e documentar as actividades que se vão desenvolvendo ao longo do ano lectivo. Esta capacidade é, mais uma vez, atribuída à sistematização e ao trabalho desenvolvido na formação inicial.

“(…) há um projecto que é feito... Óbvio que se eu abro o meu projecto eu tenho lá tudo o que me interessa. Eu, no dia-a-dia, vou lá e... quer dizer, torna-se um instrumento de trabalho, não é. Acho que é isso que deve ser. E essa capacidade acho que também foi adquirida com muita experiência, com muito trabalho, também. (E1T3_FI_p.06)

1.1.5. *Construção do Conhecimento Profissional: ênfase nas didácticas*

Aqui surge profusa, mas dispersa, a ideia de construção do conhecimento profissional, como o processo de “aprender a ser professor”, o momento de passagem de aluno a professor, o desvelar de conhecimentos específicos de natureza curricular, pedagógica, didáctica, desenvolvimento de competências comunicacionais e de relacionamento interpessoais, o conhecimento dos alunos e da aprendizagem, bem como dos contextos profissionais. Nalguns casos são consequência das categorias anteriores que contribuem para a construção da *função e saber* do professor do 1CEB, nomeadamente ao nível da estruturação de um perfil e uma identidade profissional, fruto de uma determinada concepção de conhecimento profissional, bem como ao nível da construção de projectos curriculares integrados, como instrumento de planificação de actividades integradores e a construção de aprendizagens significativas. Assim elencamos um conjunto de aspectos que, no seu conjunto, dá-nos uma primeira, mas extensa, aproximação às perspectivas dos professores relativas ao processo de construção do conhecimento profissional no âmbito da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo):

– Uma dimensão já referida noutras circunstâncias refere-se à *consciencialização do papel do professor*, que nos remete para o conhecimento de si mesmo, para atitudes de reflexão e investigação, para a noção e um papel social e culturalmente importante na identidade profissional – “termos a noção de até onde podemos ir, qual é o nosso papel, como professores, na sociedade.” (E1T1_FI_p.04): “Depois também acho que há outros aspectos... Da investigação, no sentido de reflexão sobre aquilo que nós vamos conseguindo todos os dias...” (E1T1_FI_p.06).

– A formação é encarada como capaz de ajudar a construir um *conhecimento curricular e pedagógico* pertinente para o desempenho da profissão. Salienta-se, em particular, as referências recorrentes à necessidade de trabalhar o currículo escolar de forma articulada, fazendo sobressair critérios curriculares de articulação horizontal e vertical (entre níveis de escolaridade e entre ciclos), a exigirem atitudes colaborativas entre profissionais do 1CEB e com profissionais de níveis diferentes, nomeadamente o pré-escolar – “construir esse mapa de articulação, onde não há só a área da Língua

Portuguesa, naquele tempo, mas que, no fundo, todas estão interligadas” (E1T1_FI_p.02); “nesse aspecto fomos muito sensibilizadas para o trabalho que se faz antes e que temos de dar continuidade” (E1T2_FI_p.02).

– Também é referenciada, na lógica de articulação curricular, a necessidade de estabelecer a *diferenciação pedagógica* em face de ritmos de trabalho, de dificuldades de aprendizagem, de níveis de concentração díspares, em suma, tendo em consideração aspectos relacionados com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional, social da criança – “falaram da diferenciação pedagógica e alertaram-nos desde cedo para ter em atenção esse aspecto, para a articulação das várias áreas” (E1T2_FI_p.02).

– A importância de conhecer o *currículo nacional* do Ensino Básico onde se integra o 1CEB, o seu estudo detalhado a partir dos documentos originais (fontes primárias), através de um trabalho de exploração e reflexão sobre as suas várias componentes (princípios orientadores/objectivos gerais do ensino básico, referencial de competências, organização dos conteúdos e estrutura curricular, princípios orientadores da acção pedagógica, perfis profissionais, orientações sobre a avaliação das aprendizagens), permitindo uma apropriação significativa de ferramentas essenciais no trabalho do professor – “a formação inicial deu-nos uma visão e um conhecimento, no que respeita a documentos oficiais e o que é o programa do 1.º Ciclo” (E1T1_FI_p.02).

– Há uma consciência generalizada sobre um trabalho específico deficitário em relação ao *conhecimento didáctico do conteúdo* ou às *didácticas das ciências da especialidade*, ficando, em alguns casos, muito aquém do desejado. É referido, explicitamente, o trabalho realizado não foi o suficiente para os professores principiantes se sentirem preparados ao nível do tratamento didáctico dos conteúdos e da relação fundamental que este tem com o sucesso das aprendizagens.

Acho que não tanto como é que se ensina a escrever, como é que se ensinam as contas de multiplicar, mas eu acho... e é importante e, se calhar, aí até falhou nessas práticas mais ‘terra à terra’, que são necessárias na nossa profissão, porque é importante, se calhar, até falharam um bocado. É um aspecto negativo... (E1_FI_p.4)

A questão abordada ali das didácticas. Realmente, também tenho essa noção, não digo todas, mas algumas didácticas, eventualmente, se calhar, podiam ter sido organizadas de outra forma, no sentido de nos prepararmos melhor para aquilo... para a aprendizagem. (E1T1_FI_p.06)

– Ainda em relação às didácticas específicas, os professores falam de uma falta de concretização de aspectos básicos em diferentes áreas curriculares, mas salientam sobretudo a Língua Portuguesa e a Matemática, com uma especial incidência para o 1.º ano de escolaridade. A ideia central resume-se a um trabalho contraditório, discorrendo sobre perspectivas teóricas, a importância e

as diferentes abordagens das didácticas, sem haver referências práticas ao seu modo de operacionalização, tanto quanto ao tratamento dos conteúdos, como dos procedimentos com os mesmos no relacionamento com as crianças.

Outra coisa é relativamente às Oficinas, seria necessário mais concretização. Relativamente à Língua Portuguesa está fora de questão. Realmente, acho que aprofundámos muito pouco. Eu se tivesse num 1.º ano, que ainda não tive, iria mesmo ficar preocupada. Mas mesmo na área de Matemática, porque aqui nós temos uma formação um bocadinho teórica. Analisámos os manuais e acho que precisávamos um bocadinho... bem, como trabalhar isto, como trabalhar aquilo, e concretizar mais, de facto. (E1T1_FI_p.07)

Acho que a Didáctica que nós tivemos foi muito teórica [...] Analisávamos tópicos, muitos blocos [blocos de conteúdos dos programas], mas chegou à prática; está bem, sabemos os blocos, mas não sabemos aplicá-los. (E1T3_FI_p.04)

– Focalizado ainda no conhecimento do conteúdo, mas agora centrado na *didáctica da língua portuguesa*, salienta-se as deficiências apontadas na aprendizagem dos processos de iniciação à leitura e à escrita. Os professores principiantes falam num desconhecimento que trespassa a formação relativamente aos diferentes métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. Referem, antes, o acesso incipiente a informação já de si superficial que não os habilita ou prepara para enfrentar um 1.º ano de escolaridade, onde as questões da iniciação da leitura e da escrita assumem papel decisivo no sucesso e na auto-estima, tanto dos alunos como dos próprios professores. A isto acresce a natural ansiedade dos pais no acompanhamento das conquistas dos seus filhos, e da necessária profilaxia que se torna necessário fazer junto dos mesmos, no sentido de criar as condições e o ambiente adequado à aprendizagem, que recorre, para além de outras competências, como as comunicacionais e de relacionamento interpessoal, à segurança metodológica e ao rigor científico do trabalho a desenvolver.

Acho que, mais cedo ou mais tarde, toda a gente fica com o 1.º ano e eu, pelo menos, nunca tive 1.º ano. E o ano passado deparei-me com 25 meninos do 1.º ano e disse, “E agora?”. Método das 28 palavras, tenho manual, mas não chega; método global, tenho num fórum, mas não chega porque ler não basta. Queremos mudar e voltamos ao mesmo. Falamos do método misto, é misto, é misto, mas acaba por ser sempre analítico-sintético... (E1T2_FI_pp.4-5)

Não, mas, por exemplo, ter uma noção do que é o método das 28 palavras. Tu sabes por ti, tu nunca tiveste conhecimento aqui na formação... O método global, tu tiveste assim uma noção de passagem... (E1T2_FI_p.05)

Mas mais grave do que isso [não estagiar no 1.º ano] é o não ser trabalhado ao nível da formação inicial [métodos de iniciação à leitura e escrita]. Porque, realmente, ouvimos falar do método global, mas se formos ver os cadernos da Oficina... (E1T2_FI_p.06)

Quanto à *didáctica da matemática*, estamos perante um cenário semelhante ao da Língua Portuguesa. Os professores referem-se à ausência de referências quanto aos conteúdos que se trabalham com os alunos e consequentes procedimentos didácticos para acompanhar a exploração

dos mesmos. Fazem denotar um desfasamento acentuado entre o destaque que a Matemática recebe no plano curricular do curso, com um peso significativo comparativamente em relação a outras disciplinas, e os resultados parcos ao nível das aprendizagens efectuadas.

Eu acho que, durante estes quatro anos, trabalhou-se muito pouco a Matemática que nós vamos trabalhar com os alunos. Por exemplo, eu sinto isso, porque... [...] E a Matemática, acho que foi muito pouco. Aquilo que nós aprendemos, além dos algoritmos, pouco mais trabalhámos na sala de aula, Durante estes quatro anos. (E1T3_FI_p.03)

Eu acho que até havia muita Matemática, só que... só que foi trabalhar [vozes sobrepostas] o primeiro semestre. Porque o resto... [vozes sobrepostas] Porque a carga horária até era bastante grande... (E1T3_FI_p.03)

– No âmbito do conhecimento do *desenvolvimento dos alunos* e dos *processos de aprendizagem*, refere-se com especial acuidade o trabalho na disciplina de NEE, no sentido de alargar o perfil de intervenção, muito centrado em nomenclaturas e definições de deficiências comprovadas⁷. O que nos parece evidente é a vontade dos professores quererem explorar questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem, as quais consideram plausíveis de tratamento no âmbito da disciplina de NEE, o que remeteria para a ampliação da sua esfera de influência tal como estava definida. Uma alternativa, de forma complementar à disciplina de NEE, seria a criação de uma outra disciplina vocacionada para a tipificação de dificuldades de aprendizagem e estratégias/metodologias de abordagem e superação das mesmas. Equaciona-se ainda a disciplina de NEE como uma questão de desajuste do conteúdo, uma vez que as crianças com deficiências comprovadas, e numa visão educativa de inclusão, já têm direito a um apoio especializado, previsto na lei. Mais, o desempenho dessas funções remete para professores especializados em “Educação Especial”, pelo que o perfil generalista do professor do 1CEB, quanto muito fica-se pelo desempenho de funções na tipificação dada pelos “Apoios Educativos”, que cabem na designação de dificuldades de aprendizagem.

Acho que nós tivemos essa disciplina [Necessidades Educativas Especiais], mas acho que foi muito pouco explorada... (E1T2_FI_p.04)

Teria que ser mais cedo e mais do que uma disciplina. [...] E estudar casos concretos, porque... Por exemplo, eu acho que nós estudámos muito casos de necessidades educativas especiais, em termos, por exemplo, de trissomia 21, etc.. Esses alunos já são apoiados. Os que não são, são, por exemplo, aqueles do ‘Apoio Educativo’ que têm necessidades «mais pequenas», entre outras, mas esses casos

⁷ Trabalho desenvolvido, sobretudo, tendo por base a “International Classification of Functioning, Disability and Health” (ICF) – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde –, publicada inicialmente pela “Organização Mundial da Saúde” (OMS) com carácter experimental em 1980 (sob a designação “International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps”). Entretanto, após vários estudos, foi aprovada pela OMS a nova versão, de 2001, para utilização internacional (Farias & Buchalla, 2005). É importante também referenciar a “Declaração de Salamanca”, de 1994, como peça fundamental para o entendimento do conceito de NEE adoptado, incluindo-se na tendência internacional de consolidação da educação inclusiva. A “Declaração de Salamanca” é uma resolução das Nações Unidas (através da UNESCO) que trata de princípios, políticas e práticas relacionadas com a educação especial, com o “fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p.iii).

nós não trabalhamos... (E1T2_FI_p.04)

– Um outro tipo de conhecimento invocado pelos professores para o qual a formação não teve o melhor contributo, refere-se ao *conhecimento do contexto escolar* e, de uma forma genérica, do contexto de inserção profissional, muito focalizado em procedimentos tipificados, numa primeira leitura, como “facilitadores” da relação com a gestão ou administração das escolas (no caso, os Agrupamentos de Escolas). Invoca-se, assim uma impreparação para lidar com os aspectos da organização e gestão escolar, associados ao conhecimento da regulação dos procedimentos e da relação com os órgãos de gestão.

Eu sinto isso, nós podemos não saber, também pode ter sido erro da minha parte, posso ter negligenciado essa parte ao longo do curso. Eu sinto muita falta de conhecer a legislação. Tudo bem que nos trabalhamos... (E1T2_FI_p.03)

Numa leitura mais detalhada, emergem dentro desta dimensão genérica do conhecimento do contexto, dois aspectos que especificam as preocupações dos professores principiantes. O primeiro está associado a uma carga pejorativa, própria das relações institucionais de índole burocrata que em vez de regular, no sentido de agilizar, de tornar os processos de comunicação e decisão expeditos e amigáveis, são mais apreciados no sentido de criar entropias e atrapalhar uma estruturação do trabalho e do tempo orientada para priorizar a relação com a turma, os aspectos metodológicos e didácticos. Neste caso, o sentimento é de perda ou desvio de tempo, de intensificação da actividade do professor, sem uma utilidade visível para a função essencial, a prática pedagógica. Parece-nos ainda como uma hipótese válida, apreciar esta manifestação como uma reacção ao desconhecido, à imprevisibilidade da necessidade do relacionamento com interlocutores perante os quais, não assumindo uma posição de subalternidade, não deixa de transparecer alguma dependência e passividade, no sentido da aceitação ou falta de questionamento.

Outras coisas são os aspectos burocráticos, que são negligenciados ... [...] Este ano nós as duas [outra professora que participa na entrevista] estamos responsáveis pela escola. É assim, é verdade, há um conjunto de papeladas que nós temos de tratar, que, de duas uma, ou estamos constantemente a ligar e a perguntar ao Conselho Executivo... E é o que nós fazemos, mas há imensas falhas... (E1T2_FI_p.03)

Eu queria, primeiro, relativamente àquilo que a [...] disse, reforçar a ideia. O funcionamento, a burocracia na escola, porque só tivemos – pelo menos que me lembra –, que foi a professora [...], que nos disse, e na altura, e falo por mim, não percebi muito bem o que é que ela queria dizer com aquilo, que ‘nós não íamos para a escola só ensinar os alunos; que tínhamos muito outro trabalho para fazer’. Eu não percebi na altura e agora que estou lá, reconheço que sim. O que a [...] falou, pôr-nos a analisar a legislação é aborrecido, é de facto, mas é muito, muito útil. Porque o primeiro ano que fui para a escola e eu queria faltar e não sabia que ‘Artigos’ tinha de ‘meter’, o que tinha de fazer. Eu tive que andar a perguntar e ouvir comentários do estilo: “Olha, esta é nova, esta saiu da faculdade e nem sequer sabe o que tem que fazer”. (E1T2_FI_p.07)

Surge também um segundo aspecto onde se relaciona a insuficiência do conhecimento da gestão e organização escolar correlacionado com os procedimentos administrativos da avaliação das aprendizagens dos alunos, para lá das questões substantivas, também elas fonte de incertezas, manifestadas noutras circunstâncias.

- Da organização, de tudo. Da organização e da avaliação. Não é dizer que a gente não as tem, que as teve aqui, mas, ou não foram trabalhadas devidamente ou eu não lhe dei a importância devida, não é.
- Podia nem ser em termos de uma disciplina, mas em termos de Seminários, por exemplo ...
 - Mas nós tivemos uma disciplina, a Organização da Escola Básica Inicial.
 - Não sei, eu para mim não foi suficiente... (E1T2_FI_pp.03-04)

1.1.6. *Outras Tendências nas Perspectivas Emergentes*

Neste ponto acrescentamos outras dimensões que se revelaram na análise dos dados, relativa às perspectivas emergentes dos professores principiantes sobre a formação inicial. São aspectos que, de alguma forma, podiam ser considerados na análise de temáticas abrangentes como até aqui fizemos, contudo dado o seu carácter diverso como são tratados na literatura, mas também pela sua menor incidência, nesta fase, nas referências dos professores, decidimos agregar essas tendências como outras pistas de exploração sobre as perspectivas emergentes dos professores acerca da formação inicial. Assim, os aspectos a tratar são os seguintes: competências comunicacionais e de relacionamento interpessoal; o papel da supervisão pedagógica; as relações teoria-prática e a mudança educativa; as condições de acesso à formação inicial de professores do 1CEB; dos problemas da matemática como conteúdo da formação e objecto de aprendizagem por parte das crianças; o questionamento de uma dita 'vocação' para a profissão em contraponto com a necessidade de garantir pré-requisitos no acesso à formação; a manifestação da preocupação pelos processos de transição para a actividade profissional, com a consciência de um processo de formação entreaberto, face à ausência de acompanhamento e suporte da indução profissional.

– **Competências Comunicacionais e de Relacionamento Interpessoal**

Começamos por referir algo que, numa certa visão da construção do conhecimento profissional, entendida estritamente no sentido da aquisição do saber, tanto científico como didáctico, poderia ser considerado negligenciável ou de uma importância residual, para o pleno exercício da profissão professor. É algo que se relaciona com esse saber e contribui, de igual modo, na construção da função de professor e que integra o conhecimento profissional, porque faz parte e interfere na qualidade do desempenho profissional. Referimo-nos ao desenvolvimento de *competências comunicacionais e de relacionamento interpessoal* (dimensões interactivas e participativas, bem como afectivas e relacionais)

com os diferentes intervenientes no processo educativo, onde desempenham um papel decisivo, nomeadamente nos processos de comunicação e relacionamento, desde logo com os próprios alunos, mas também com os pares, com os órgãos de administração, com os pais e outros membros do contexto escolar. Pode estar em causa, conforme as situações, o conhecimento de si mesmo, através do trabalho de identificação e intervenção sobre potencialidades e debilidades do candidato a professor, mas também ao nível de conhecimento pedagógico geral, com o reconhecimento da importância da utilização adequada e diversificada de estratégias comunicacionais e de relacionamento interpessoal para o sucesso das aprendizagens por parte dos alunos.

Assim, os professores principiantes também identificam debilidades ou mesmo ausência de um trabalho sistematizado ao nível de competências comunicacionais e de relacionamento interpessoal. Referem-se à pertinência de explorar aspectos como os afectos, a colocação de voz, a postura ou a expressividade corporal. Se tivéssemos que especificar competências de relacionamento interpessoal, denota-se preocupações provenientes das experiências da prática e da supervisão pedagógica ao nível do domínio de competências relacionadas com dinâmicas interactivas-participativas e relacionais/afectivas dos processos de ensino e aprendizagem, cujas implicações remetem também para questões relacionadas com a exploração didáctica dos conteúdos, ou seja, com o conhecimento prático do conteúdo, do qual Shulman nos fala (1986, 1987, 1993, 2004).

Mas eu acho que há uma dimensão que aqui não é trabalhada, e não sei seria possível, que é a dimensão dos afectos, porque acho que a nossa ligação com os alunos, o afecto, essa relação é determinante. (E1T1_FI_p.04)

Há uma colega minha que foi substituir outra colega porque está de licença de parto e foi comentada a postura porque é importante um professor tomar, digo atitude... A colega não se ouve... Fala muito baixinho, é muito monocórdica... Eu acho que não cativa as crianças, não motiva a aprendizagem. Acho que também isso é um trabalho a fazer...

— Não é trabalhado. Se calhar não é um dom... A colocação da voz vai-se descobrindo em si, mas que aqui, efectivamente, não é trabalhado. A prática passa muito por fazer um dossier de estágio. (E1T1_FI_p.06)

– Papel da Supervisão Pedagógica

Relacionado com o desenvolvimento das referidas competências surge ainda a referência ao papel da *supervisão pedagógica*, cuja função, genericamente, limita-se à identificação, definição de um perfil de desempenho profissional, aquém de um processo desejado de transformação através da pesquisa e experimentação de estratégias conducentes à apropriação substantiva desse perfil. No mínimo, trata-se da negação de uma dimensão fundamental do papel da supervisão ao não promover um trabalho sistematizado conducente ao desenvolvimento desse perfil profissional, ficando-se por

meras referências a juízos valorativos sobre o desempenho na prática pedagógica. Mesmo nesta questão havia a consciência de níveis diferenciados de exigência e, sobretudo, orientações diferenciadas na condução dos trabalhos de supervisão, eventualmente relacionadas com a proveniência dos supervisores de áreas distintas, com sensibilidades e preparação diferenciadas. Chega-se a questionar, dada a importância que a aquisição destas competências assumem no sucesso do desempenho profissional, a necessidade de uma disciplina no âmbito do desenvolvimento de estratégias para o domínio e desempenho efectivo das referidas competências.

– Precisamente, [...], alguém ia chamar a atenção, dizer que, realmente, devia ser melhor nisto ou naquilo, mas não te ajudavam a procurar estratégias ou não havia uma cadeira que te pudesse auxiliar para, se calhar, para desenvolveres outras áreas de ti, que tu tens... e que iam... ajudar. (E1T1_FI_p.06)

– Relações Teoria-Prática e Mudança Educativa

Uma preocupação bem visível e manifestada de forma clara pelos professores refere-se às discrepâncias entre o conhecimento, querendo referir-se à “teoria”, e a acção, entendida pela prática ou acto pedagógico. Aquilo que podemos dizer de ligar um *saber* a uma *função* (Roldão, 2005a, 2007, 2008) e que a sinonima dos mesmos torna os professores em verdadeiros profissionais, sendo esta uma marca distinta ou um princípio criterial para definir a profissão. Por isso, não basta saber, dominar a teoria, conhecer o conteúdo; é preciso exercer a função que permite fazer uso desse conhecimento e criar as condições para que a aprendizagem, efectivamente, se concretize, o que mais uma vez pode remeter-nos para a definição das questões relacionadas com o conhecimento prático e o conhecimento didáctico do conteúdo, como o conhecimento profissional dos professores, que invocam as relações teoria-prática na formação de professores.

Assim os professores principiantes falam na dificuldade em transpor um conhecimento teórico para uma prática congruente com o mesmo. Durante a formação também falam de contextos de iniciação à prática profissional com tendência a não disponibilizar ou a promover espaços de prática capazes de trabalharem de forma satisfatória essa relação.

É difícil porque nós aqui aprendemos em termos teóricos. [...] Falo por mim porque eu sinto imensa dificuldade em pôr em prática muito daquilo que eu leio e que eu concordo, mas depois sinto imensa dificuldade em pôr em prática, porque não é esse o meu modelo. Eu posso ir para a escola, e este mês eu digo: “Eu vou pôr, eu vou pôr...em prática” e passado uma semana volta ao mesmo porque não consigo. (E1T2_FI_p.05)

Acho que a didáctica que nós tivemos foi muito teórica. [...] Analisávamos tópicos, muitos blocos [blocos de conteúdos dos programas], mas chegámos à prática, está bem, sabemos os blocos, mas não sabemos aplicá-los. (E1T3_FI_p.04)

Num outro nível, essas dificuldades também encontram nos contextos escolares de iniciação profissional um enquadramento que inviabiliza as melhores intenções. Consta-se a dificuldade de promover a mudança sem estruturas de apoio e acompanhamento, apesar dos professores serem sensibilizados para a necessidade de trabalhar nesse sentido.

Eu acho que também é difícil pôr em prática [práticas de inovação curricular/mudança educativa] porque a escola está estruturada de uma determinada maneira que aqui tentaram, durante a formação, fazermos uma... Abriam-nos os horizontes para tentarmos irmos para a escola e começarmos a mudar. Quer dizer, não é de um dia para o outro que as coisas... A partir de hoje, tudo muda, não, isto é um processo de construção... [E1T2_FI_p.05]

– Condições de Acesso: do Problema da Matemática à ‘Vocação’

O acesso aos cursos de formação professores, em particular no nível do ICEB, não tinham limitações específicas, a não ser as que decorriam dos cursos nacionais ao ensino superior e de, eventualmente, ser considerada a realização de alguma disciplina nuclear proveniente do percurso escolar do ensino secundário (falamos, obviamente, das licenciaturas profissionalizantes pré-Bolonha).

Os professores principiantes recordam um desfazamento, com diferenças substanciais, nos conhecimentos ou na (im)preparação ao nível da matemática entre os formandos no momento de ingresso no curso e as implicações comprometedoras que trouxeram para o funcionamento desta área na formação inicial. Consideram até haver um total desajuste na sua abordagem, sobretudo devido à indiferenciação de tratamento, com consequências nefastas no desempenho de todos os formandos⁸.

Primeiro, questionam não haver qualquer tipo de incentivo ou motivação dos candidatos a professores para o trabalho na área da matemática, tendo até em conta o histórico destes estudantes, alguns deles afastados desta área curricular pela via do ensino secundário. Assim, para além da questão da diferenciação no grau de preparação criada à partida, devemos entre estes diferenciar uns tantos assumidamente terem feito opções no ensino secundário onde sobressaem argumentos como o não “gostarem” ou terem experienciado dificuldades no percurso académico em matemática.

E então, vai para o curso... o único curso que não tem Matemática, que é Humanidades, pronto. O que é que acontece? Quando chega aqui, os professores – pronto, ou os conteúdos das cadeiras (como queiram dizer) – podiam, se calhar, incentivar ao gosto da Matemática, porque se os professores não gostarem, os miúdos não vão gostar. Porque o que se verifica, depois, nas escolas é que há uma grande parte do dia onde é abordada a Língua Portuguesa – [...] porque isso é que é importante –, e a Matemática é dada assim muito: “2+2, quantos é que são?”. E os miúdos acabam por não gostar de Matemática. Pronto, e acho que era importante, nestas cadeiras, fazer... corrigir, optar por corrigir, para os próprios professores também gostarem e verem que vale a pena.

⁸ Isto resulta de uma formação geral comum dos cursos do ensino secundário que não contempla a Matemática (ainda na reforma de 1989, Decreto-Lei n.º 286/89, aquela que afectou os alunos que chegaram à Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, ou mesmo a partir da reestruturação do ensino secundário com o Decreto-Lei n.º 74/2004), havendo uma separação genérica entre uma via “científica e tecnológica”, onde se inclui a matemática, e outra relacionada com as ciências “sociais e humanas”, que não era limitação para o ingresso nos cursos de formação de professores do ICEB.

(E1T3_FI_p.05)

O meu raciocínio é que, se calhar, muitas pessoas que vêm para professores decidiram já depois de estar no Secundário e, portanto, escolheram antes Humanidades, porque não gostam de Matemática e fogem à Matemática. Eu tenho exemplos concretos e é por isso que estou a dizer. (E1T3_FI_p.05)

Uma das implicações deste desajuste em relação à matemática remete para uma certa fobia dos próprios professores que pode ser contagiante às crianças. Para além de fobia, talvez seja mais correcto falar numa ausência de estratégias didácticas que negligenciam e empobrecem a exploração dos conteúdos da matemática no 1CEB, podendo comprometer o desenvolvimento adequado do cálculo e do raciocínio matemático. Esta situação acrescenta perplexidade e, por vezes, reacções contraditórias dos professores principiantes às experiências ocorridas na formação inicial no âmbito da matemática e da sua didáctica. Ou por ser demasiado complexa, ou por não acrescentar alguma mais-valia à formação, a matemática é vista como, no mínimo, uma situação a merecer outra atenção, outra abordagem.

- Eu até posso dizer que... e senti isso, acho que a Matemática que trabalham aqui consegue ser mais complicada... [...] que a Matemática que se trabalha no 12.º ano. Acho isso.
- Eu senti o oposto. Senti que nos estavam a tratar (...)
- Acho. Porque é assim: quem vem do 12.º ano já tem o raciocínio tão... tão desenvolvido (...) Chega aqui, volta para trás, perde-se. Eu, pelo menos, perdi-me. Por isso, é que se tornou mais complicado. (E1T3_FI_p.05)

Diga-se, antes de mais, na nossa interpretação, não está em causa a negação do estudo e apropriação de princípios fundacionais da matemática⁹, sobretudo daqueles que directamente se relacionam com o desenvolvimento cognitivo das crianças do 1CEB, sem os quais não se torna possível uma correcta exploração didáctica dos conteúdos. Queremos deduzir que se trata antes de uma mudança de paradigma da formação, onde, uma vez mais, se realça a pertinência do conhecimento didáctico do conteúdo, sem que isso não deixe de exigir uma óbvia e absolutamente necessária preparação e rigor científico. São questões que, de novo, nos remetem para as relações teoria/prática, para os paradigmas da formação de professores e de quanto pode ser nefasto, no nosso entendimento, a separação destes dois momentos cruciais na construção da profissão professor. Não

⁹ Ou de outras áreas curriculares que constituem o currículo do 1CEB; o princípio é o mesmo. A questão está aqui na relevância atribuída pelos professores principiantes à matemática, sendo esse outro assunto igualmente pertinente no âmbito da formação. Sem querer adiantar razões ou explicações para esta atenção sobre a matemática, diríamos que as mesmas se enquadram em dois tipos de dimensões: uma de carácter *substantiva*, como um problema factual a necessitar de medidas concretas, como foram os exemplos dos programas de formação contínua da matemática para o 1CEB ou as medidas derivadas do PAM, envolvendo todos os níveis do Ensino Básico, das quais se pode questionar o impacto real na qualidade do desempenho profissional dos professores e nos resultados das aprendizagens dos alunos; a outra de carácter *simbólico*, que nos remete para questões de valorização de determinadas dimensões da educação em detrimento de outras, num nível de ensino onde a formação global e harmoniosa se torna estruturante para a construção da personalidade da criança. Neste caso, já nem entramos em questões de defesa de interesses corporativistas que, levados ao extremo, dificilmente deixariam espaço para a emergência de preocupações civilizacionais relacionadas com o pleno exercício da cidadania, onde se manifestam áreas como a educação ambiental e sexual ou a educação para o consumismo e o multiculturalismo, apenas para referir exemplos predominantes ou de maior visibilidade.

se faz a formação por uma justaposição de saberes, como refere Roldão (2001), tipo “plano-mosaico”, mas antes através de uma concepção da “formação como projecto” que pressupõe a construção desses saberes de forma integrada para o desempenho das competências profissionais dos professores, situação que nos remete para o modelo de formação integrado, tal como Loureiro (1990a)¹⁰ e Formosinho (1987a) nos apresentam.

Essa abordagem, atrás referida, relaciona-se com a exploração dos conteúdos matemáticos do 1CEB sugerida pelos professores principiantes, que lhes permitam a compreensão e apropriação não só do conhecimento do conteúdo matemático, mas também, e sobretudo, na perspectiva dos professores, do conhecimento didáctico desse conteúdo, fazendo a simbiose entre os aspectos científicos e os pedagógico-didácticos, entre o saber e a função, em suma, revelando a capacidade de integrar na “prática” a “teoria” ou ainda criar uma dialéctica, onde teoria e prática se complementam e influenciam mutuamente, assumem um carácter epistemológico diferenciado, mas igualmente fundamental na construção do conhecimento profissional. E isso pode contribuir para a promoção do gosto e entusiasmo pela matemática, reclamada pelos professores principiantes, situação que não viram fazer, logo à partida com um tratamento diferenciado, como lhes é sugerido fazer junto das crianças, situação crucial na formação e que se enquadra na percepção do “isomorfismo pedagógico” (Marcelo, 1999).

A propósito das competências na área de Matemática o do tratamento que merece esta questão para o sucesso do desempenho profissional, passamos para uma outra abordagem mais abrangente, não só relacionada com o carácter decisivo das competências nesta área, mas agora das condições de acesso à formação inicial de professores do 1CEB. Assim, considera-se a necessidade de colocar eventuais pré-requisitos de acesso à formação inicial, não só a propósito das competências de matemáticas, mas de outras dimensões a considerar, tendo em conta a condição e a exigência da monodocência, que implica uma função com especificidades multidisciplinares e complexas, mas também tendo em conta a importância dos sujeitos envolvidos, as crianças.

Nem é só a questão dos afectos, é a questão educacional. Acho que são fundamentais. Acho que ninguém devia ir para esta profissão se não houvesse essa capacidade de agir com pessoas tão específicas como são as crianças no aspecto educacional. (E1_FI_p.04)

— Acho que só com pré-requisitos, mas mesmo assim...

— Mas ao ajudar, não de forma coerciva, nem chegar ali e dizer “tens que ser assim”... Ou, então, haver outros critérios de selecção.

— Levar à reflexão sim, mas isso vai ser para quem está desperto vai ser uma mais-valia, mas para

¹⁰ Texto original de 1977, “Pressupostos da Carreira Docente: Modelos de Formação”, tempos “quentes” no que se referem ao lançamento das Universidades Novas e à formação de professores nas mesmas, com o desenvolvimento do modelo de formação integrado, por contraposição ou alternativa ao modelo bi-tápico das Faculdades de Ciências e mais tarde das Faculdades de Letras.

quem não está vai ser mais difícil... (E1_FI_pp.04-05)

Equaciona-se a questão do acesso à profissão através de considerações sobre um perfil profissional do professor, por contraponto com a ideia de vocação, muito pouco assumida pelos professores principiantes. Antes falam, num interesse e entusiasmo que vão adquirindo com o tempo, com a experiência, no contacto com as crianças. Contudo, este processo de descoberta de interesse por uma profissão, certamente acompanhado pela construção de competências profissionais, parece, à partida, incompatível com processos de selecção precoces.

[...] Não sou muito de acordo que haja uma vocação para...

— Haver, realmente, uma vocação para ser professora? Eu nunca pensei que ia ser professora. Se calhar, também não sou o melhor exemplo. Descobri e gosto.

— Eu também não. Vai-se descobrindo ao longo do tempo e mesmo na prática... Vai-se descobrindo. Isso será como deve ser entendida assim a vocação, ir-se descobrindo. Agora, de repente... não sei. (E1T1_p.5)

Ainda assim recordamos, aqui processo de selecção rigoroso de candidatos à formação inicial de professores em Singapura e na Finlândia (Barber & Mourshed, 2007), pressupondo um quadro de referenciais, antecipando evidências de potencialidades e riscos no sentido de uma tomada de decisão partilhada ou mais ou menos coerciva, entre candidato e entidade promotora da formação, em face de determinados resultados ou indicadores prévios à formação inicial. Tratam-se de modelos e procedimentos de selecção de candidatos à formação inicial e posteriormente candidatos ao exercício da profissão com os quais genericamente concordamos, tendo por referência padrões de qualidade, recordamos, que se traduzem num elevado nível global de alfabetização, tanto de literacia como de numeração, fortes competências interpessoais e de comunicação, vontade de aprender e motivação para ensinar (Barber & Mourshed, 2007, p.17)¹¹.

Contudo, podemos acrescentar a esta razão de princípio, uma outra eventualmente circunstancial, com tendência a demonstrar-se como intrínseca às sociedades modernas. Atravessamos uma fase comprovada de decréscimo acentuado da população estudantil, com a estabilização ou mesmo estagnação do acesso à profissão, a fazer prever um período prolongado de menor necessidade de formação de professores. Isto faz-nos sugerir o aproveitamento de um momento histórico para inverter ciclos nefastos e absolutamente catastróficos para o desenvolvimento da sociedade portuguesa, que terão repercussões negativas a médio e longo prazo se nada for feito em contrário. Um primeiro ciclo refere-se a uma desvalorização social progressiva do papel do professor, acompanhada de um ataque persecutório com fins políticos e economicistas, para níveis de degradação e conflitualidade nada

¹¹ Ver Capítulo VII e, em concreto, a Figura 7.01.

consentâneos com a nobreza da função atribuída pela própria sociedade. Um outro ciclo relaciona-se com os resultados escolares cada vez mais comprometedores, que divergente sucessivamente de objectivos traçados, em proporção das reformas educativas e curriculares experimentadas, por vezes camufladas com tentativas de inflação da promoção do sucesso escolar.

Esses ciclos, não duvidamos, encontram-se relacionados mas estão longe de apresentarem lógicas monolíticas, maniqueísta e de sentido único, muitas vezes induzidos por interesses conflitantes. O Estado surge como promotor da educação, mas é também, com discursos retóricos, dos principais fomentadores de mensagens que imputam responsabilidades aos professores, para lá do razoável e mesmo aceitável, pelo estado calamitoso da educação em Portugal.

Assim a sugestão não é mais do que reposicionar a importância dos professores no devido lugar, devolvendo-lhes a dignidade profissional e o seu estatuto de intelectual crítico (Giroux, 1990) perante a sociedade, que a sua autonomia lhe deve outorgar. Faça-se isso, antes de mais, pela valorização da formação inicial, promovendo processos de selecção em que só os mais qualificados possam lá chegar; criem-se bolsas de professores assim formados capazes de dar respostas às necessidades do sistema educativo; entretanto, requalifique-se e valorize-se os activos.

– Processos de Transição: o Acompanhamento da Indução Profissional

O processo invocado de descoberta e interesse progressivo pela profissão, como algo que se vai construindo e trabalhando dentro da própria actividade profissional, remete-nos para o período de indução profissional. Apesar de estarmos numa entrevista sobre a formação inicial e no levantamento das perspectivas emergentes sobre a mesma, os professores principiantes, até pela condição que assumem nas entrevistas, não deixaram de manifestar preocupações relativas aos momentos posteriores à formação inicial.

Assim, no culminar da apresentação das perspectivas emergentes sobre a formação inicial, não podemos deixar de referir que fomos invadidos por dois sentimentos transversais às manifestações dos professores principiantes, algumas das quais fomos transcrevendo como evidências de outras dimensões e ideias-chave. Em ambos deciframos, mais do que expressam, uma mágoa e uma desconformidade com a formação recebida, com trabalho realizado, com as relações interpessoais construídas. A primeira relaciona-se com a própria universidade: esta rompe relações de forma abrupta, corta o cordão umbilical e desliga-se de quem acabou de ‘nascer’ e mal sabe dar os primeiros passos, quanto mais caminhar de forma autónoma. A segunda invoca uma escola que os ‘recebe’, configurada como elemento de formatação de práticas uniformizadas, como elemento inibidor de

práticas diferenciadas, inovadoras, propícias à mudança educativa, para a qual os professores principiantes tanto conjecturaram poder contribuir. A escola que ‘acolhe’ os novos professores não os enquadra nas suas estruturas, nos seus procedimentos de interacção; não faz o acompanhamento dos mesmos, procurando auscultar as suas dificuldades e dilemas, dando espaço e incentivando a participação ou acolhendo os seus contributos.

Nós também não podemos, não é. Há tanta coisa pelo meio que nos impede de nós chegarmos lá [escolas] e, por mais que queiramos implementar tudo o que aprendemos aqui [universidade], em muitas coisas somos impedidas. Em falo pelo Projecto Curricular, eu não sei se te lembras, no [Agrupamento]; aquilo deram-nos um papel para preencher. O nosso Projecto Curricular de Turma era aquilo, aquelas linhas e mais nada. (E1T2_FI_pp.04-05)

Esta análise remete-nos para os programas de indução profissional, de acompanhamento das primeiras experiências das práticas profissionais relatadas, por exemplo, na obra de Zuljan e Vogrinc (2007). Agrada-nos, sobretudo, o caso do programa de indução contínua do Canadá (Grimmett, 2007), que consiste no enquadramento dos professores principiantes em grupos de investigação, que funcionam como comunidades de aprendizagem, no pressuposto que a indução estimula a aprendizagem profissional sustentável e duradoira quando se reúne os benefícios do modelo de *coortes* da formação inicial no contexto da prática que promovam a partilha de investigações.

Deste modo, com processos de indução assim concebidos no seguimento dos procedimentos de selecção dos candidatos à formação inicial atrás sugeridos, estaríamos com certeza a contribuir para desempenhos profissionais mais eficazes e para melhores resultados escolares. Estaríamos, sobretudo, a contribuir para melhores professores e para crianças e jovens mais felizes e bem sucedidos, assim como melhor preparados para enfrentarem os desafios complexos e diversificados colocados pela sociedade da informação e da globalização, mas também melhor apetrechados no sentido de contribuírem para uma cidadania participativa, crítica e construtiva.

1.2. Perspectivas “Orientadas”: a Sugestão de Temáticas Abrangentes

A exploração das perspectivas emergentes sobre a qualidade da formação inicial, apreciada pelos professores principiantes, acaba por ser, julgamos nós, bastante significativa, não só porque está próxima das preocupações imediatas dos professores e sem qualquer orientação prévia dos aspectos debatidos, mas, sobretudo, porque resultou num apreciável conjunto de considerações pertinentes, diversificadas e exaustivas. Neste sentido, na continuação da apresentação da análise de conteúdo sobre a formação inicial, a partir dos dados da entrevista, damos agora atenção às temáticas abrangentes previamente referenciadas no guião da mesma (ver Anexo 2.05), tentando incidir em

dimensões que acrescentem algo de significativo às perspectivas iniciais dos professores. As temáticas abrangentes contempladas na entrevista, que agora passamos a explorar, são as seguintes: projecto de formação (componentes/dimensões da formação), perfil profissional do professor do 1CEB, processos metodológicos – isomorfismo pedagógico, organização e dinâmicas das práticas pedagógicas, dinâmicas organizativas e funcionais da formação, construção do conhecimento profissional.

1.2.1. Projecto de Formação: Componentes/Dimensões da Formação

Neste ponto propomo-nos, numa primeira análise, optar por considerar as componentes/dimensões da formação – Ciências da Educação, Ciências da Especialidade (Didácticas) e Iniciação à Prática Profissional (Prática Pedagógica)¹² – como temas abrangentes (categorias) da análise do projecto de formação, de onde podem surgir várias dimensões (subcategorias) nas quais se procura evidências (indicadores) da emergência de determinadas ideias-chave (inferências) e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas a destacar. Num segundo momento de análise, relativo ao projecto de formação (estrutura do plano curricular com as suas diferentes componentes), decidimos orientar a análise dos resultados para um processo de síntese e de meta-análise composto pelos seguintes temas abrangentes: 1) coerência curricular; 2) articulação horizontal e vertical; e 3) relevância para a profissão.

Ainda antes de entrarmos nessa análise queremos destacar duas ideias surgidas a propósito do projecto de formação, traduzido num plano de estudos, dos professores do 1CEB:

Um primeiro aspecto a salientar refere-se à identificação das dimensões da formação em função do trabalho do professor. A formação inicial é algo de complexo, composta por um conjunto alargado de conhecimentos específicos que se encontram organizados por dimensões e que dizem respeito ao tipo de intervenção/acção que se espera do professor. Dentro desta lógica, os professores organizam esse conhecimento, inicialmente, em três dimensões: a dimensão curricular, relacionada com a construção do projecto curricular; a dimensão da intervenção pedagógico-didáctica, implicada com as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; e a dimensão da organização escolar, situada no conhecimento dos procedimentos e processos de gestão que permitem a escola funcionar de forma articulada e em favor da optimização da organização e gestão curricular, no sentido de promover “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que

¹² No primeiro plano de estudos da Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), aprovado pela Resolução SU - 2/98 do Senado Universitário da UM, pode-se ler a partir do “Guia Cursos de Licenciatura 1998/1999” que “os cursos têm uma *estrutura curricular integrada*, na qual as disciplinas de *ciências da educação*, das *matérias disciplinares relevantes* e a *prática pedagógica* se *desenvolvem em harmonia*” – itálicos da nossa responsabilidade (UM, 1998, p. 20). Diga-se, conforme estipulado no processo metodológico, os professores principiantes, tiveram, nesta fase, acesso à descrição do plano de estudos (a mesma da referência anterior; ver Anexo 7.05)

garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME/DEB, 2004, p.29). Salienta-se desta análise a concessão da gestão/organização escolar como algo complementar ao trabalho curricular e pedagógico e não no sentido burocrático, que remete o professor para funções afastadas da gestão curricular e do trabalho pedagógico.

- Eu identificaria, basicamente, três dimensões. Uma parte curricular que tem a ver com a construção do projecto curricular. Uma parte em termos daquilo que nós temos no terreno como as áreas curriculares disciplinares não disciplinares. Portanto, focalizando as Ciências Integradas, a Matemática, as Ciências da Natureza e Língua Materna...
- O Estudo do Meio, para as Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Exactas...
- E depois uma parte também em termos da organização da escola que, eventualmente, poderia ser articulada com a parte do Desenvolvimento Curricular. Se calhar, era capaz de funcionar melhor, na minha perspectiva, por exemplo, juntar a Organização na Escola Básica Inicial com o Desenvolvimento Curricular, porque são dimensões que estão interligadas. (E1T1_FI_p.07)

Surge ainda uma outra dimensão, focalizada num aspecto específico da intervenção curricular e pedagógica, que diz respeito à Educação Especial, revelando preocupações com competências específicas ai nível do reconhecimento de NEE e da interacção junto de crianças nessas circunstâncias.

E depois a parte da Educação Especial que já é uma dimensão, talvez, diferenciada. [...] a parte das Necessidades Educativas Especiais que, realmente, embora seja transversal... (E1T1_FI_p.07)

Consideram depois a formação inicial dos professores do 1CEB como algo complexo que exige mas está para lá de um conhecimento teórico aprofundado. É preciso, segundo os professores principiantes, que os docentes ligados à formação tenham um conhecimento detalhado do que é ser professor do 1CEB. A formação devia ser garantida por quem, de algum modo, apresentasse conhecimentos e experiência sobre a prática exercida pelos professores deste nível. Esse desconhecimento compromete, por vezes, a qualidade da formação, pois acaba por ser demasiado generalista, sem uma marca de identidade conhecida e assumida.

O problema é, precisamente, em quem está... não é uma pessoa específica. Acho que devia haver a preocupação de, quem nos está a formar, ter um maior conhecimento do que é ser professor do 1.º ciclo. Acho que se nós hoje conseguimos fazer um trabalho razoável, para não dizer bom – para não ser demasiado... – eu acho que poderíamos fazer muito melhor. (E1T1_FI_p.08)

De falar com conhecimento de causa, é, porque eu acho que a maior parte dos professores – não desvalorizando ninguém, não é, porque, se calhar, também não é o percurso deles – falam sem conhecimento de causa, e falam ou porque ouviram ou de uma ou outra visita que lá fizeram e... (E1T2_FI_p.13)

Deixe-me só dizer uma coisa. Eu acho que, como aqui já foi dito, estas matérias foram dadas de uma forma muito generalista. Acho também que alguns professores sabem imenso de teoria, lêem muitos livros, mas não têm conhecimento da prática... (E1T1_FI_p.08)

As preocupações manifestadas pelos professores principiantes não podiam ser mais evidentes e

reportam-se para as questões das relações teoria-prática. Advogam que essas dúvidas, essenciais para a formação inicial, deveriam ser esclarecidas durante o curso e não apenas no Estágio, quase de uma forma compulsiva, e nem sempre bem resolvidas. Isso deveria fazer parte do trabalho dos docentes, como um conhecimento tão valioso com todos os outros.

- E isso, na formação inicial, é-nos difícil, muitas vezes, transpor a teoria que nos é ensinada para a prática. Muitas vezes, só no Estágio...
- Nós, no decorrer do curso, não temos a noção de quando nos vai ser necessário... Só quando na prática nos deparamos com isso... Agora vamos ter que ensinar isto... Quando é que nós...
- Porque eles [docentes] não têm conhecimento da prática, nós também não...
- Os professores sabem, efectivamente, sobre aquilo que nos estão a ensinar, mau era. Mas não sabem da prática.

Esta última frase é sintomática quanto à construção do conhecimento profissional dos professores do 1CEB não se resumir a um discurso teórico (eventualmente, sentido como retórico), se não acompanhado por um conhecimento apelidado de “prática”, como a síntese entre esse discurso e o confronto com as exigências dos contextos práticos, que deve resultar no apetrechamento de instrumentos/conhecimentos para corresponder aos inúmeros desafios associados à mediação das aprendizagens de um grupo de crianças ao nível da escolaridade do 1.º Ciclo.

– A Propósito das Ciências da Educação

A primeira impressão sobre as Ciências da Educação é, genericamente, de um sentimento de relativa inutilidade para a construção do conhecimento profissional, para a essência do professor do 1CEB. Pelo menos, num discurso mais apurado, remetem a argumentação para a ausência de pertinência das mesmas para a formação inicial: os professores principiantes não descortinaram evidências, na altura da frequência dessas unidades curriculares; os docentes não souberam despertar o interesse que eventualmente poderiam ter para a sua formação; e, agora que estão no terreno, também não lhes atribuem um significado que possa fazer a diferença para a sua prática pedagógica.

Contudo, quando vamos detalhar aspectos mais concretos, começamos por perceber que são algumas disciplinas, sobretudo do 1.º, mas também do 2.º ano do curso. Depois, ainda acrescentam outras *nuances*: há diferenças de grau, desde o “completo tempo perdido”, até ao “se fossem abordadas de outras formas, de uma forma mais concreta”, até poderiam ter algum interesse, mas não foram abordadas com um sentido prático, que lhes invocasse alguma relação com a profissão que escolheram. Por fim, o início do curso, a adaptação, a expectativa de perceberem se tinham feito uma escolha acertada, se era aquela profissão que queriam seguir. Afinal, sendo um problema das Ciências da Educação, já não se limitava ao seu conteúdo, mas também à sua organização, à estruturação do

próprio curso que se tornava desmobilizadora numa primeira fase, onde a componente da prática, o contacto com os contextos escolares seriam incipientes e em nada contribuíam para uma motivação ou um despertar de consciência e de significados para o trabalho realizado.

- Em vez de ser a teoria toda no início e a prática toda no fim, devia ser...
- Faseada. [...]
- Até para que a teoria pudesse...
- ... acompanhar a prática. (E1T3_FI_p.08)

[...] ...a olhar aqui para o currículo do 1.º ano, há aqui disciplinas que a gente fica a pensar: “Para que é que isto serviu?” (E1T3_FI_p.08)

- Deixe-me só dizer. É curioso que, no 4.º ano, as notas sobem todas.
- Em geral, até a maior parte das pessoas tem a média mais baixinha é do 1.º ano.
- Não, eu ia dar a minha... a minha percepção.
- No fundo, é de todos. [Risos e vozes sobrepostas]
- No 1.º ... No 1.º ano, por exemplo, eu falo por mim, àquelas aulas da manhã...
- Era escusado.
- A Psicologia do Desenvolvimento, 8 horas, só aparecia às 9... Ficava na cama e tal... Oh! Não havia motivação! Eu chegava aqui, ouvia, estava a passar os apontamentos, para quê? [...] afinal não saía nada na... na prova. É mesmo assim. Não ficava com nada, percebe? Pronto. Em relação aos últimos anos, já não era assim. Já dava gosto vir. Já dava gosto... (E1T3_FI_p.09)¹³

Em síntese, não podendo ser uma ideia totalmente generalizável, que se apura com uma leitura mais detalhada dos discursos e quando se faz uma análise mais fina, fica-se, no entanto, com a percepção que, genericamente, em concordância com um relativo alheamento e desinteresse pelo 1.º e 2.º ano do curso, existe um sentimento de um certo desprezo generalizado relativamente às Ciências da Educação trabalhadas nos dois primeiros anos, por não lhes reconhecerem qualquer proveito ou apenas um interesse residual para a sua formação como professores. Esta perspectiva emerge com a referência às disciplinas das Ciências da Educação do 1.º e 2.º ano que se enquadram na primeira fase do curso, mas acaba por ser transversal às outras dimensões da formação, na lógica do relativo afastamento dos contextos escolares. Dito de forma mais concisa, a existência de um enquadramento inicial da formação pouco compreensível em relação à vertente que mais valorizam, para não dizer a única, por não conceberem, eventualmente, outra que não seja a da intervenção, do trabalho do currículo, da interacção com as crianças, da exploração de conteúdos, expectativas goradas nessa fase inicial.

Esta percepção geral, que resulta da análise de uma primeira fase do plano de estudos, tem várias consequências e explicações possíveis, a partir das argumentações dos professores, que

¹³ Muitos outros comentários poderiam ser acrescentados, mas são diálogos muito animados e participados, onde não existe coerência textual. Existe, sobretudo, anuência tácita de ideias meio concretizadas, algumas referências explícitas a disciplinas. O que fica muito claro é um desfasamento entre teoria e prática, tanto na distribuição ao longo do curso (tendente a ser demasiado teórico e afastado dos contextos práticos nos dois primeiros anos), como na ausência de relações significativas entre os discursos e a percepção da sua utilidade prática.

estruturamos nos seguintes aspectos:

– Desencanto e abandono precoce do curso, em função de alguma desmotivação e indefinição quanto à opção profissional, que o desenvolvimento inicial do curso não ajuda a definir ou a esclarecer. Pode, também, ser entendido, numa menor escala, em sentido negativo, como uma influência directa nessa decisão de afastamento em face de expectativas goradas.

Há outra coisa que eu senti que é, no 1.º ano, quem sabe que é este o curso que quer, está na esperança de melhorar e fica, mas quem não tem a certeza, pensa duas vezes se continua ou não. (E1T3_FI_p.07)

– Quem mantém a frequência do curso – ainda assim, a esmagadora maioria –, considera a tomada de consciência da profissão, pela via do desenvolvimento das actividades proporcionadas pelo curso, quase sempre relacionadas com os contextos escolares, demasiado tardia, tanto para o seu empenho e capacitação profissional, como, até, para uma definição ou orientação mais concisa dessa opção profissional.

Porque as pessoas, até ao 4.º ano, não conhecem a realidade em que vão trabalhar. Quase que andam enganados. Eu não diria enganados, mas, se calhar, sonham, perspectivam uma coisa que, no fim... Acabam por ficar.

– Quer dizer, nessa altura, se tem a percepção que, afinal, não era isto que queria, já é tarde.

– Mais vale acabar... [Vozes sobrepostas]

– E traz problemas para a própria vida da pessoa [...]. Já nem falando nisso. (E1T3_FI_p.08)

– A diferenciação, quase dicotómica, identificada no desenvolvimento do curso, entre uma primeira parte demasiado teórica e afastada das preocupações dos formandos candidatos a professores, e uma segunda considerada muito mais próxima da actividade profissional e, por isso, das suas expectativas, mas, ao mesmo tempo, das preocupações relacionadas com a confrontação das suas reais capacidades de serem capazes de assumir o papel de professores e serem bem sucedidos nesse desempenho, provoca um choque demasiado abrupto e de difícil superação. Esta aproximação aos contextos e a própria intervenção junto das crianças, segundo os professores, deveria ser antecipada e feita de forma mais gradual, com evidentes ganhos no processo de construção do conhecimento profissional, na motivação pela profissão, aliviando também consequências quanto a um “choque da prática”, por comparação com o “choque da realidade” (Lopes, 2005), quando se trata dos processos de indução profissional.

E a questão é mesmo essa. São indícios. Não é trabalhar as coisas profundamente, porque, se calhar, as pessoas não estão preparadas para isso. Mas levar a crer que estamos neste caminho e, afinal, até é isto que eu quero. (E1T3_FI_p.08)

– A estrutura do curso leva os professores a identificarem, em algumas situações, dois perfis de

formandos disparem no que se refere ao rendimento académico. Essa primeira parte do curso claramente valoriza um saber “enciclopédico”, muito pouco ou nada relacionado com competências para a prática profissional. Na segunda parte do curso, por vezes em contradição com os resultados académicos, os professores consideram não haver correspondência com esses perfis iniciais ao nível do desempenho na prática pedagógica. Contudo, essas diferenças eram esbatidas, em face da valorização do perfil académico construído inicialmente, não se notando grandes repercussões nas classificações, o que era entendido como um desfasamento nos processos de avaliação, sobretudo na fase do Estágio. Ou seja, mesmo existindo diferenças pressentidas pelos formandos no desempenho da Prática Pedagógica, o perfil académico, de algum modo, condicionava as classificações do Estágio.

– Independentemente das classificações, os professores principiantes associam diferentes reacções a estes dois perfis de formandos: o ‘perfil académico’, habituado a ser bem sucedido, é confrontado, de forma dolorosa, com dificuldades ao nível da interacção com as crianças e do desempenho de competências práticas; o perfil ‘prático’ desencadeia sensações de perda de tempo numa primeira fase, denotando falta de investimento em competências que pode até vir a considerar importantes, mas para as quais não foi suficientemente motivado por falta de uma evidência de utilidade prática. De qualquer forma, no primeiro caso, consideramos que pode levar os formandos a questionarem-se sobre o valor do conhecimento teórico que dominam, porque têm dificuldade em daí retirar proveito para o sucesso na prática. No segundo caso, apesar de um menor rendimento académico inicial, terminam o curso com o sentimento de terem trabalhado para aquilo que querem fazer como profissionais e que isso lhes proporcionou um crescimento significativo e valioso para a profissão, embora, por vezes, isso não seja reconhecido na avaliação.

Um exemplo concreto de uma pessoa que até seja muito boa na teoria e... chega ao 1.º ano, fica toda contente. Tem uma média boa...! E está tudo ali muito bem. Como é que é chegar ao 3.º ao 4.º ano?

“Ops, afinal, isto não é como pensava...”

– Se calhar, até nem gosta de estar com uma turma e tal. (E1T3_FI_p.08)

– Em face das considerações anteriores, os professores principiantes valorizam muito a segunda parte do curso pela relação significativa com a actividade profissional. Lamentam, de alguma forma, um tempo precioso para a formação, que poderia ter sido melhor aproveitado, não pela negação completa do trabalho realizado, mas pela sua exploração não ter sido a que melhor os poderia ajudar para o desempenho na actividade profissional. Deste modo, concluem por um certo desequilíbrio do processo formativo, que deveria desde cedo ter uma relação mais forte e progressiva com os contextos escolares, com o reforço da intervenção junto das crianças, muito circunscrito ao ano terminal, com o processo do Estágio.

Em relação a referências concretas, no âmbito das Ciências da Educação, em consonância com as perspectivas emergentes, destacamos quatro aspectos: a problemática das NEE na formação e a sua exploração no âmbito do curso; a importância do conhecimento do desenvolvimento da criança em contraste com a pouca relevância assumida no âmbito da formação; o papel central da área do desenvolvimento curricular na tomada de consciência da dimensão da profissionalidade docente, e da sua relação significativa com a Prática Pedagógica para a emergência dessa característica que se torna numa marca indelével na formação dos professores do IEC da UM; e, por fim, o conhecimento do contexto escolar, relacionado com a pertinência substantiva do mesmo, mas também pela importância de se discorrer com conhecimento de causa, de alguém que já esteve nesses contextos ou, mesmo que não estivesse, que tenha um conhecimento detalhado do mesmo.

Ao nível da disciplina de *Educação Especial*, são vários os aspectos referidos pelos professores principiantes: dizem respeito às relações teoria-prática ou conhecimento-intervenção; uma correspondência inadequada entre a sua exploração tardia e concentrada no curso e a importância da mesma para a intervenção nos espaços de Prática Pedagógica, sobretudo no Estágio; o próprio curso poderia incorporar, de forma clara, as vertentes de conhecimento teórico e a exploração de casos e intervenção; a pertinência do âmbito da disciplina até para um conhecimento geral e o despertar ou um ganho de sensibilidade de determinados comportamentos, atitudes ou reacções das crianças.

A disciplina de NEE, como já vimos, encontrava-se no 4.º ano do plano de estudos da Licenciatura em EB (1.º Ciclo). Os professores principiantes consideravam isto como um desfaseamento grave entre as necessidades de formação e a sua integração/utilização no contexto das Práticas Pedagógicas. Diziam mesmo que se centrava, sobretudo, em considerações teóricas, o que remetia para um certo sentimento de uma formação em débito com as reais necessidades dos formandos.

Queria apenas dizer uma coisa que acho que nos esquecemos em relação às Necessidades Educativas. [...] O que eu tenho para dizer é que não chegou. Só tivemos o 4.º ano. Soube a pouco. Mas também... É uma necessidade que nos faz muita falta agora. E no 4.º ano também está mal 'metido'. (E1T2_FI_p.09)

Como decorria ao longo do 4.º ano do curso, em simultâneo com o Estágio, havia também a percepção que os formandos que estavam em contextos onde tinham crianças com NEE ficavam demasiado absorvidos com os seus casos concretos, não lhes sobrando tempo, energias e disponibilidade para prestarem atenção às situações dos outros contextos. Por outro lado, em contextos onde não existiam crianças com NEE, os formandos limitavam-se a um conjunto de considerações teóricas, eventualmente a ouvirem as estratégias de acompanhamento e intervenção de certos casos apresentados na turma, mas que estariam longe de os capacitar para a intervenção,

perante a diversidade de situações que podem surgir nos contextos escolares. Esta assunção da incapacidade de intervenção ou, pelo menos, a insegurança patenteada para o fazer com um conhecimento de causa, que permitisse sobrepor-se às dúvidas e hesitações naturais da complexidade destes processos, era entendido como uma condição deficitária na formação. Contudo, em última análise, os principais prejudicados seriam as crianças, com as quais os professores acabariam por contactar e não se sentiriam suficientemente preparados para lhes proporcionar as experiências de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

Porque, no meu caso, eu tinha alunos com Necessidades Educativas Especiais, logo não prestava muita atenção [...] à intervenção dos colegas porque eu estava preocupada com a minha turma e com as coisas que eu tinha para resolver com a minha turma.

Devia existir no 3.º e no 4.º ano. [Vozes sobrepostas]. Foi das cadeiras mais complicadas que nós tivemos. Eu acho que é uma área bastante complicada [...] e que se tu não tens formação... Não somos nós que somos prejudicados, [mas] os alunos que nos ‘aparecerem’. (E1T2_FI_p.09)

Uma hipótese vista com agrado por todos os professores seria a antecipação da exploração dos aspectos teóricos para os primeiros anos do curso, remetendo as questões de identificação e, sobretudo, de intervenção junto dos alunos com NEE para uma fase posterior, eventualmente acompanhando o Estágio, como seria o espírito das Oficinas de Formação, constituídas para desempenharem uma função de fundamentação e, sobretudo, de suporte das necessidades emergentes nas Práticas Pedagógicas.

No 4.º ano, nós abordamos a teoria toda. Portanto, essa teoria podia ser perfeitamente transposta para o 3.º [ano]. E depois a exploração da intervenção... [vozes sobrepostas] Exacto. E depois, no 4.º, seria exactamente para isso... [vozes sobrepostas]

E ter, por exemplo, as Necessidades Educativas mais repartidas aqui pelo curso [...] Eu também acho... (E1T2_FI_p.09)

Ainda assim, há quem considere que a disciplina prestou, numa perspectiva abrangente, um tributo importante à formação. O facto de terem acesso a um conjunto de teorias relacionadas com as NEE e, de algum modo, terem concretizado ou acompanhado o relato de algumas intervenções realizadas no âmbito das Práticas Pedagógicas do Estágio, tornou-se numa mais-valia e num conhecimento significativo para a condição de professor. É o tipo de conhecimento que permite estar atento a detalhes, ganhar sensibilidade para identificar comportamentos ou reacções das crianças, sobre os quais talvez valha a pena averiguar, pois podem estar a condicionar o rendimento ou a potencializar atitudes/posturas indesejáveis.

Mas, por exemplo, eu, em relação por exemplo à prática, eu não tenho alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas eu acho que essa cadeira me despertou mesmo para outros problemas... [vozes sobrepostas] (E1T2_FI_p.09)

Uma questão recorrente mencionada pelos professores principiantes, e não pelas melhores razões, diz respeito *ao conhecimento do desenvolvimento da criança*, considerado demasiado enciclopedista, teórico, não servindo o principal interesse do mesmo para os professores neste nível de ensino – o reconhecimento do estado de desenvolvimento da criança, no sentido de adequar e estruturar a intervenção, permitindo ultrapassar problemas, potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor, moral, afectivo. No fundo, fazer uma análise rigorosa do desenvolvimento da criança como forma de promover a relação significativa entre a realidade que conhece e aquela que, não estando ao seu alcance de forma autónoma através da sua exploração, mediada pelas oportunidades de aprendizagens proporcionadas pelo professor, possa incorporar nos seus esquemas de análise e interpretação da mesma. Nesse sentido, a importância atribuída a este tipo de conhecimento é inversamente proporcional à relevância das aprendizagens desenvolvidas nesta área da formação inicial, que se resume ao carácter excessivamente teórico, cuja compreensão se torna em algo complexo e de difícil acesso, que resulta na ausência da sua transposição para a prática profissional, como elemento fundamental para o sucesso dos processos de intervenção pedagógica.

Até nesse aspecto, acho que a formação falha, porque andámos ali a ler montes e montes de fotocópias e, efectivamente, ninguém nos disse como é que eu analiso em que estado está aquela criança. (T1E1_FI_p.11)

Nesta circunstância, há professores que admitem a necessidade de recorrer a outras fontes de informação, como a aquisição de bibliografia especializada, no sentido de tentar colmatar ou atenuar as falhas apontadas à formação nesta área, por não ter sido capaz de operacionalizar um conhecimento teórico em algo que se possa traduzir em orientações práticas relacionadas com a capacidade de diagnosticar o estado de desenvolvimento da criança, permitindo ajustar o grau de pertinência das actividades a propor para o desenvolvimento de determinadas aprendizagens.

Há um conhecimento teórico. Pego naquelas fotocópias todas... e agora, se calhar, vou lá, vou ver, vou procurar; orientaram os livros que eu comprei, mas, efectivamente, faz-nos falta ver assim: “Olha, é assim, eu faço assim”. (T1E1_FI_p.11)

Um terceiro aspecto a salientar relaciona-se com a disciplina de *Desenvolvimento Curricular*. Segundo os professores principiantes, esta assume um carácter essencial na formação de professores do 1CEB. Numa primeira análise, é com o Desenvolvimento Curricular que começam a ter um entendimento muito mais abrangente do conceito de currículo. Serve a disciplina para desconstruir a ideia de um conceito demasiado restritivo e empobrecedor – essa ideia de currículo como programa, “como sendo aquilo que estamos habituados a ter”. Na formação inicial, é interessante

(eventualmente, preocupante) perceber que até muito tarde do percurso dessa formação¹⁴, os formandos mantêm concepções de currículo muito próximas ou semelhantes ao que viram fazer no tempo da sua “escola primária” e mesmo ao longo do seu percurso escolar. Essa imagem é perfeita quando comparada com o exemplo da “professora primária” que tiveram.

Porque, lá está, eu pelo menos vinha com a ideia do currículo como sendo aquilo que nós estamos habituados a ter. Sabia o que era, o que a minha professora fazia, em termos do 1.º ciclo. Lembro-me que a minha professora pegava no livrinho e seguia, é isto... (E1T2_FI_p.14)

Nesse sentido, o alcance do trabalho da disciplina de Desenvolvimento Curricular é fundamental para a construção de uma concepção de currículo que permita o desenvolvimento da aprendizagem das crianças de uma forma integrada e de acordo com princípios relacionados com o seu desenvolvimento, com teorias de aprendizagem que colocam em destaque princípios psicopedagógicos, ao contrário de uma lógica disciplinar, por justaposição ou acumulação de conhecimentos. São dois níveis de trabalho, ambos importantes, atribuídos ao Desenvolvimento Curricular: uma desconstrução de ideias redutoras e preconcebidas de currículo (para não chamar de programas) e, a partir daí, uma concepção do currículo como algo de abrangente e relacionado, não só com os conteúdos a trabalhar, mas também com aspectos do seu desenvolvimento que permitam estruturar um conjunto de actividades e criar as melhores condições para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

O Desenvolvimento Curricular ajudou-nos a alargar a nossa ideia, a eliminar essa ideia errada que nós tínhamos e que se não fosse essa disciplina nós não tínhamos sequer ouvido falar da ideia durante o curso... A ideia da articulação, da interdisciplinaridade, tudo isso foi trabalhado no Desenvolvimento Curricular. (E1T2_FI_p.14)

Salienta-se ainda um outro aspecto relacionado com o Desenvolvimento Curricular, mas agora numa perspectiva de integração desta disciplina com o trabalho desenvolvido com as Práticas Pedagógicas. As concepções teórico-práticas trabalhadas sobre currículo, aprendizagem, integração curricular, ensino básico, entre outras, têm continuidade e estão intrinsecamente relacionadas com as actividades de Prática Pedagógica. Consideram estas disciplinas como pilares da formação inicial, por sinal coincidente com o ponto de viragem já aqui identificado no desenvolvimento do curso, que passa a ter outro significado, muito mais orientado para aspectos relacionados com as suas preocupações e anseios, e que dizem respeito ao contacto consistente com os contextos escolares, a possibilidade de intervirem junto das crianças, começarem a sentir a essência da profissão, que está muito para lá de um *saber* teórico, amplamente explorado, muitas vezes, sem um relacionamento significativo ou de

¹⁴ A disciplina de Desenvolvimento Curricular faz parte do plano de estudos do 3.º ano do curso e tem carácter anual.

uma forma que consideram precária com um *saber* prático, com uma *função*, que começavam a explorar.

E acho que foram essas duas disciplinas que nos alertaram mais, mais na nossa prática. Foram elas os pilares mesmo... as bases que nós temos e que levámos, têm muito a ver com estas duas disciplinas. (E1T2_FI_p.14)

É uma fase em que tomam conhecimento detalhado do currículo do EB, e do 1.º Ciclo em particular, começam a desenvolver ferramentas para lidar com a gestão e organização do currículo e a preparação de actividades, ao mesmo tempo em que o contacto com os contextos escolares é mais prolongado e o envolvimento com as crianças mais intenso. Deste modo, começam a ter noção e compreensão do currículo do 1CEB e das múltiplas necessidades ao nível de ferramentas curriculares, pedagógicas e didácticas para serem bem sucedidos nas primeiras intervenções mais sistematizadas. É um tempo de crescimento de conflitos latentes internos e externos; é um tempo de reivindicações por uma formação que os ajude a crescer e a tornarem-se capazes de olhar as escolas e as crianças com confiança. Esses conflitos evidenciam-se pela tomada de consciência de conteúdos e competências que julgam não terem sido devidamente explorados e, em certos casos, pautarem-se pela sua ausência, muitas vezes por não serem orientados para a prática, mas também por perceberem que, em determinadas situações, os próprios formandos admitirem não lhes terem dado a devida atenção pelo distanciamento com que se apresentavam dessa prática.

Por último, uma breve referência ao conhecimento do contexto. Neste caso, a valorização da disciplina de *Organização da Escola Básica Inicial* não só é feita pelo seu conteúdo, mas também pelos docentes que a trabalharam. Relacionam essa valorização da disciplina pelo conhecimento dos contextos escolares e, ao contrário do que se possa pensar e também sugerido noutras circunstâncias, embora seja importante conhecer os contextos, ter experiência de trabalho nos mesmos pode não ser condição obrigatória. Contudo, não deixam de reconhecer a necessidade absoluta de ter “conhecimento de causa” como um factor fundamental para a formação, isto é, a capacidade de produzir um discurso onde se reconhece o conhecimento acerca das especificidades do contexto do 1CEB, situação que não se verificava de uma forma significativa para a formação. Esta capacidade de abordar o contexto do 1CEB – de fazer uma leitura ‘realista’, próxima dos interesses dos formandos –, com o qual estes tanto se querem relacionar e reconhecer, acaba por ser um factor de vinculação à formação e aos docentes que trabalham essas áreas de formação, o que contribui de forma significativa para o interesse e o reconhecimento dessa área para a qualidade da formação.

Vou falar em termos de disciplinas específicas, não desvalorizando as outras... Gostei muito da Organização da Escola Básica Inicial ... e da Professora [...]. Para mim foi uma referência...

- Mas porquê? Rapidamente, veja se consegue dizer...
- Por tudo. A maneira como ela falava da nossa prática era uma forma de quem já lá esteve e quem sabia o que era... (E1T2_FI_p.13)

Não quero dizer que fossem todos [docentes] porque é muito diferente trabalhar no secundário ou a nível universitário e trabalhar no nível que nós trabalhámos. E às vezes era preciso que os professores tivessem essa percepção. Não sei, acho que falhava... E acho que ela sabia transmitir isso. Os problemas que falava... Acho que esta disciplina também foi com o professor [...], e ele não é professor do 1CEB, mas também tinha esse conhecimento de causa e para mim foram das pessoas que me marcaram. (E1T2_FI_p.13)

Esta situação chama a nossa atenção para dois aspectos transversais na formação, que pode reconhecer-se como um padrão nas entrevistas. Aquilo que relatamos diz respeito a uma disciplina em concreto, no sentido do seu *valor intrínseco para a formação estar veiculado ao conteúdo*, mas também *aos docentes em concreto que exploraram essa área de formação*. Contudo, o princípio subjacente é válido para a formação inicial em geral, tanto no sentido positivo, de valorização e de reconhecimento da qualidade do trabalho realizado e da pertinência para a formação, como no sentido das críticas que são concretizadas em determinadas áreas, por uma exploração considerada deficitária e pela falta de valor acrescentado ou de interesse para a formação, para a condição de professor do 1CEB.

Em última análise, esta situação está, também, para lá da *personalização da formação*, pois também se identifica um *padrão de valorização de áreas/disciplinas* que os formandos reconhecem como significativas para a formação e outras que pouco ou nada contribuíram para a mesma. Entre a conjugação da *personalização da formação* e da *pertinência das diferentes áreas/disciplinas* da mesma, há várias hipóteses de exploração, sobre as quais não vamos entrar em referências pessoais e outras que podem ser circunstanciais. Existem, no entanto, genericamente, três tendências que nos parecem emergir dos dados, já não só centradas na análise específica da entrevista sobre a formação inicial, mas em relação a todo o processo empírico. Partem todas de indicações de pertinência absoluta para a formação com implicações decisivas na construção do conhecimento profissional, no desenvolvimento do perfil profissional e na qualidade do desempenho docente, pelo que admitimos também, eventualmente, um juízo de valor correlacionado com as *expectativas dos formandos*. Referimo-nos às referências ao Desenvolvimento Curricular e às Práticas Pedagógicas, normalmente associadas numa conexão positiva, às Didáticas das diferentes Ciências da Especialidade e à Psicologia do Desenvolvimento. Vejamos a correlação dos factores enunciados e os resultados da mesma em relação a cada uma destas componentes da formação.

Não deixa de ser pertinente que estas dimensões emergentes da análise, resultantes de

ideias-chave e evidências transversais ao processo empírico, se relacionem concretamente com a valorização de três tipos de “conhecimento prático” (Grossmam, 1994, 1995), que definem o saber e a função do professor: o “conhecimento do currículo”, o “conhecimento do conteúdo” – em concreto, o “conhecimento didáctico do conteúdo” (Shulman, 1986, 1987, 1993, 2004) – e o “conhecimento do desenvolvimento da criança”. A estes, relacionado com o conhecimento curricular, podemos acrescentar o “conhecimento dos contextos escolares”, através da valorização do trabalho das Práticas Pedagógicas.

– *Desenvolvimento Curricular e Práticas Pedagógicas*. Referem a centralidade da disciplina do Desenvolvimento Curricular na definição do perfil profissional, no conhecimento do currículo do 1CEB, nos processos de estruturação e planificação do currículo, na compreensão do desenvolvimento das aprendizagens por parte das crianças, no papel do professor na exploração e mediação de experiências de aprendizagens proporcionadas às crianças. Sublinham a pertinência intrínseca do conteúdo, mas também da condução dos trabalhos realizados. Estabelecem uma ponte significativa entre o trabalho de Desenvolvimento Curricular e a Prática Pedagógica III, do 3.º ano, como sendo um momento de viragem do curso, com uma orientação para os interesses genuínos que os fizeram optar pelo curso e que ansiavam desde o seu início. Referem-se ao conhecimento e relacionamento prolongado e sistemático com os contextos escolares e, sobretudo, à possibilidade de procederem a intervenções estruturadas junto das crianças, com tudo o que isso implica ao nível do conhecimento, das decisões a tomar e do desempenho prático. Consideram a pertinência do trabalho do Desenvolvimento Curricular para as actividades de Prática Pedagógica III, e como esta dá seguimento e se estrutura em torno dessas aprendizagens.

É importante também referir, nesta lógica, a Prática Pedagógica IV/Estágio, como o culminar do processo iniciado no 3.º ano, onde aí têm, finalmente, condições para manifestar todas as suas capacidades e dúvidas, de se confrontarem com a actividade pedagógica que caracteriza o professor do 1CEB. Nesta fase, surge o Seminário de Reflexão, como um prolongamento da função do Desenvolvimento Curricular e como um instrumento de formação importante de suporte e organização do trabalho do Estágio. Nestas circunstâncias, volta a existir, também, uma certa personificação da formação, ao referirem a importância de este trabalho ser desenvolvido e articulado pela mesma equipa de docentes, ao nível das áreas referidas, no 3.º e 4.º ano da formação inicial. Em alguns casos, salientam também a importância de a Supervisão do Estágio ser concretizada por elementos dessa mesma equipa de trabalho.

– *Ciências da Especialidade e suas Didácticas*. Partem de um confronto desequilibrado entre a

exploração do conteúdo científico e o trabalho do conhecimento didáctico do mesmo, em desfavor deste último. Quanto ao primeiro, chegam a questionar o nível de exigência e a natureza dos conteúdos, pois consideram haver, muitas vezes, um prolongamento ou mesmo uma repetição de conteúdos do ensino secundário, naquilo que se pode apelidar de “licealização” do ensino superior.

Temos que ter bem presente o facto de que a questão das didácticas (do conhecimento didáctico do conteúdo) é das mais referenciadas, pela necessidade e pertinência para o sucesso do desempenho profissional, pela correlação directa com as aprendizagens das crianças. Enquanto este é um conhecimento esperado e desejado desde cedo no desenrolar da formação, ao ponto de “desesperar” os formandos por tardar e, quando anunciado, por não corresponder às melhores expectativas; já o conhecimento curricular, atrás mencionado, por um certo desconhecimento da sua identidade e significado para a formação, não é alvo de preocupação inicial e, pelas melhores razões, acaba por chamar a atenção dos formandos, em função da pertinência do mesmo para o processo da prática pedagógica e a tomada de consciência da essência da condição de professor do 1CEB.

Quanto à personalização da formação, aqui podemos referir que não há uma uniformização de tendências, tanto pela diversidade das Ciências da Especialidade, como pela existência de uma certa hierarquização na apreciação da importância das mesmas. Admite-se abordagens e proveitos muito díspares, em função dos docentes e das áreas científicas implicadas. De qualquer das formas, a tendência genérica é para referir a exploração de pressupostos teóricos das áreas disciplinares, nem sempre identificados directamente com o conteúdo didáctico, mas apenas com o conteúdo científico. Quando existem referências a aspectos do conhecimento didáctico do conteúdo, essas são apontadas sob o espectro da exploração teórica de uma pretensa abordagem da prática. No pior dos cenários, nas percepções dos professores principiantes, quando confrontados com a utilidade desse trabalho para a sua prática, não têm dificuldade em referir, genericamente, que o resultado seria residual, para não dizer nulo.

Dentro desta lógica, embora sendo uma estratificação questionável, identificamos três tendências que parecem corresponder a *diferentes valorizações das aprendizagens a concretizar pelas crianças* ou, eventualmente, a *diferentes graus de complexidade das próprias Didácticas*. Uma primeira tendência coloca à cabeça das preocupações as Didácticas da Língua Portuguesa e da Matemática, onde, precisamente, são apontados os resultados menos conseguidos em termos de aprendizagens na formação inicial. Surgem num nível intermédio referências às Didácticas das Expressões Artísticas, também aqui com diferenciações quanto ao grau de concretização do trabalho pela via da pertinência e da personificação. O realce vai, pelas especificidades das competências, para a Educação Física, mas,

sobretudo, para a Educação Musical, onde se refere, em ambos os casos, explicitamente um trabalho e consequente avaliação pela capacidade de desempenho pessoal/funcional e não pela capacidade de exploração de um conhecimento didáctico do conteúdo. Surge, num terceiro nível, a questão das Didácticas das Ciências Sociais e Naturais, que se pode descrever por um certo carácter de neutralidade. Essa neutralidade manifesta-se por alguma indiferença quanto à existência ou não de um trabalho específico sobre o conhecimento didáctico do conteúdo destas áreas do currículo do 1CEB. Porque não foram tão visíveis nas manifestações dos professores principiantes, torna-se um pouco menos claro apontar uma tendência da valorização que atribuem ao trabalho efectuado em benefício do conhecimento didáctico destas áreas curriculares. Ainda assim, encontramos situações de ausência ou de relativa inércia, que parecem não encontrar eco nas manifestações de preocupação dos professores principiantes (pelo menos, tão visíveis como nas duas situações anteriores), que se enquadram no perfil das Didácticas das Ciências Sociais. Existem também referências ao desenvolvimento de trabalho significativo com repercussões na Prática Pedagógica, nomeadamente ao nível das Ciências da Natureza, bem como à necessidade de serem mais exaustivas e específicas, no sentido de não terem percorrido ou não terem sido exploradas várias situações consideradas importantes nas áreas curriculares do meio físico e social.

Na hierarquização das tendências sobre a análise das Didácticas Específicas, a existirem, não estamos certos da prevalência das justificações apontadas: *valorização diferenciada das aprendizagens* das crianças ou *graus de complexidade das Didácticas*. Ainda assim, parece-nos que, do ponto de vista dos professores principiantes na condição anterior de formandos candidatos a professores, os discursos sobre a formação tendem a valorizar a ideia de todas as Didácticas assumirem igual importância no processo educativo; nas manifestações das preocupações, nitidamente a Língua Portuguesa e a Matemática assumem claro destaque. Esta situação, aquando da exploração da indução profissional, volta ter uma expressão muito nítida e algo similar, quando se confrontam as intenções ou os planos dos professores principiantes com os condicionalismos internos ao desenvolvimento dos processos educativos e as exigências ou pressões externas dos contextos escolares, nomeadamente na esfera dos relacionamentos entre profissionais, das solicitações da escola/agrupamentos e das expectativas das comunidades locais, concretamente, quando existem, com a presença dos encarregados de educação.

Contudo, podemos acrescentar um terceiro nível para, eventualmente, diferenciar as tendências apontadas e justificar a prevalência de umas Didácticas sobre as outras. Para isso, podemos inicialmente discutir, brevemente, os dois primeiros níveis de diferenciação e valorização. Começemos

pelo *grau da complexidade das Didácticas*. Existem dados que apontam para o grau de dificuldade de compreensão do conteúdo científico da Matemática, até pelos diferentes níveis de preparação com os quais os formandos enfrentam o curso, assim como pela ausência de um tratamento diferenciado dessa situação, no sentido de obviar dificuldades e potencializar conhecimentos avançados. O mesmo se pode dizer da Língua Portuguesa, conhecida pela sua complexidade (riqueza) morfológica, lexical e gramatical, acompanhado de um discurso transversal à formação, confirmado pelos professores principiantes, enquanto formandos, onde os docentes não raras vezes se referem a lacunas estruturais na expressão escrita e na comunicação oral.

Ainda assim, circunscrever a complexidade didáctica às duas áreas indicadas torna-se, do nosso ponto de vista, bastante redutor. Senão, veja-se o caso do conhecimento do conteúdo musical e da complexidade do conhecimento didáctico do mesmo, situação referida pelos professores principiantes, que se manifestam incomodados pelo reconhecimento de deficiências na preparação para trabalhar essas competências da Educação Musical junto das crianças. O mesmo se poderia dizer, especificando exemplos de forma aleatória, da anatomia do corpo humano e do desenvolvimento da motricidade, para a Educação Física; dos conceitos de tempo e espaço, para o estudo do Meio Físico e Social (Estudo do Meio, na designação dos programas do 1CEB); da diversidade de técnicas e materiais e do desenvolvimento do sentido estético, na Expressão Visual e Plástica; dos objectos que ‘bóiam’ para as condições de flutuação ou do gelo que ‘derrete’ como descrição ‘sensorial’ (de senso-comum) do fenómeno da fusão que leva a água do estado sólido ao estado líquido, nas Ciências da Natureza; entre tantas outras situações, praticamente infindáveis, que exigem conhecimentos específicos do ponto de vista científico e da sua transformação/adequação didáctica.

Quanto à *valorização diferenciada das aprendizagens* das crianças como factor de prevalência da importância das didácticas, pode ser entendido como *critério pedagógico*, eventualmente, legítimo, mas, no mínimo, discutível, sobretudo se falarmos numa educação básica integrada e capaz de fazer desenvolver o potencial de competências essenciais, como alicerces do sucesso dos caminhos divergentes a construir (CNE, 2009). No entanto, é por demais conhecida a tendência de os sistemas educativos avaliarem, seja para aferição da qualidade dos processos educativos, seja para certificar as competências dos alunos em áreas ditas nucleares ou transversais, onde vulgarmente se encontra a Língua Materna e a Matemática. Deste modo, aquilo que podia ser entendido, à partida, como critério pedagógico, está, pelo menos, condicionado por uma questão de decisão de *política educativa*.

Falta, então, considerar o terceiro nível de julgamento sobre a prevalência do trabalho nas Didácticas Específicas no currículo da formação de professores do 1CEB. É, provavelmente, o resultado

conjugado dos dois aspectos discutidos anteriormente, estabelecendo um *critério social*, que justifica a decisão política e interpreta o papel do Estado sobre a escola como uma forma de evidenciar a importância de conhecimentos considerados estruturantes para a preparação da inserção social e para dar respostas aos desafios actuais das sociedades modernas. Se o caminho escolhido é o correcto, esse será assunto de uma outra dissertação que não esta. Ainda assim, nos tempos actuais, aventamos uma interpretação que acrescenta ao argumento do *critério social* o ónus da justificação por via de questões de *sustentabilidade económica* da missão social do Estado, incluindo a educação, em tempos de profunda crise (constrangimentos orçamentais) à escala global. No entanto, esta justificação não deixa de ser contraditada, pois alega-se ser a face visível da defesa de outros interesses, construída sob um discurso retórico da produtividade, da eficácia e da gestão ‘criteriosa’ de recursos escassos¹⁵, onde prevalece a via económica, por submissão ou controlo do poder político, e que desvirtua o sentido do serviço público da escola, e do Estado Social em geral.

Em síntese, partimos do pressuposto, várias vezes reforçado, da centralidade das Didácticas das Ciências da Especialidade para a formação dos professores do 1CEB. Também constatámos existir uma diferenciação do trabalho realizado nessas diferentes Didácticas pela via da personalização, com evidências na qualidade das aprendizagens, ainda que o teor das mesmas tenha sempre uma desconsideração pelos aspectos ditos “práticos” ou pela relação da teorização dessa prática e da sua transposição para os contextos pedagógicos. Discutimos depois uma eventual estratificação das Didácticas em função do grau de complexidade das mesmas e da valorização diferenciada das aprendizagens das crianças. Definimos um critério de prioridade social, ao qual acrescentámos o factor de sustentabilidade económica, para argumentar e sintetizar a influência sobre decisões pedagógicas referentes ao valor relativo das aprendizagens das crianças, com influência directa na percepção de um tratamento, eventualmente, diferenciado no trabalho com as Didácticas.

Ainda assim, estas considerações não deixam de suscitar reservas, tanto do ponto de vista das relações substantivas entre as várias componentes da formação e, sobretudo, dentro das Ciências da Especialidade, tendo em conta a presunção do valor relativo atribuído às diferentes Didácticas, por contraponto com um valor intrínseco e absoluto das mesmas, tanto para a formação dos professores do 1CEB, como para as aprendizagens das crianças deste nível de ensino. Contudo, do ponto de vista pragmático, não deixamos de considerar estas inferências que resultaram da análise das vivências e dos resultados do processo empírico. Parece-nos haver aqui um forte condicionamento social em

¹⁵ Na prerrogativa de que a iniciativa privada, ao contrário do estado burocrático e despesista, faz uma melhor gestão dos recursos existentes. A propósito, veja-se a discussão sobre a comparação das perspectivas de gestão pública (ver Quadro 5.12): “administração pública tradicional”, “nova gestão pública” e “novo serviço público” (Denhardt & Denhardt, 2000, p.554).

função de expectativas e de valorizações diferenciadas relativas à aquisição dos conhecimentos por parte das crianças, com implicações numa eventual assunção distinta do valor e do papel das diferentes Didácticas para a formação dos professores. Por fim, também não deixamos de considerar a avaliação dos professores principiantes sobre o trabalho realizado no campo das Didácticas na formação inicial, com resultados, globalmente, aquém do expectável, do desejado e do necessário, com graus de concretização variável, mas sempre com uma marca de algum, mais ou menos acentuado, défice de formação.

– *Psicologia do desenvolvimento da criança*. Este tipo de conhecimento relaciona-se com a dimensão do conhecimento prático mais abrangente e que diz respeito ao *conhecimento dos alunos e da aprendizagem* (Grosman, 1994, 1995). Os formandos relevam aqui sinais contraditórios de resultados “catastróficos”. Por um lado, constata-se a existência de uma forte convicção do interesse e pertinência deste tipo de conhecimento, não fossem as crianças e o seu desenvolvimento o objecto de trabalho dos professores; por outro lado, existe um sinal iminentemente negativo pela via da exploração da disciplina, ou seja, pela desadequação dos conteúdos (se ao ponto de ser possível identificá-los) e pela utilização de uma linguagem hermética e de descodificação inacessível para o “comum dos formandos”. Se esta aproximação pode ser discutível, já do ponto de vista dos resultados da disciplina com implicações na formação, os formandos não têm dúvidas. Ela é inversamente proporcional à pertinência que lhe é reconhecida *a priori*, ou seja, no mínimo, decepcionante. Acresce a este panorama, sem fazer juízos apriorísticos, o facto de revelar-se um padrão relativo à personalização da formação nesta área bastante crítico em diferentes dimensões das relações formativas, pedagógicas e interpessoais, nomeadamente ao nível do incumprimento dos conteúdos previamente estabelecidos (ou desconhecimento dos mesmos), inconsistência ao nível das modalidades e critérios de avaliação, relacionamentos susceptíveis de gerar conflitos de índole individual, de pequeno grupo e mesmo em relação ao grupo turma¹⁶.

No âmbito desta componente do conhecimento prático, os formandos, de forma recorrente, consideravam de resolução aquém das expectativas e necessidades pressentidas nas Práticas Pedagógicas, questões como o desenvolvimento psicológico, cognitivo, social e moral, conhecimentos relativos à teoria e prática da motivação para a aprendizagem e da disciplina nos espaços escolares, com incidência na sala de aula, ou ainda conhecimentos relativos às teorias de aprendizagem, embora

¹⁶ À partida, sendo esta descrição reveladora de sintomas de mal-estar na formação, ainda que devidamente identificados e “circunscritos”, ao ponto de os considerarmos graves para o desempenho e qualidade global da mesma, a situação não é em si uma novidade, pois seria possível recuperar uma memória descritiva de várias incidências reportadas ao nível dos diferentes órgãos de decisão científica e pedagógica do curso e do próprio IEC, inclusive com conhecimento da própria reitoria da UM, situações para as quais foram reequacionadas abordagens de resolução dos problemas por compromissos concertados, que tinham a tendência a provocar movimentos cíclicos de relativa acalmia, entrecruzados com outros menos pacíficos, num devir de eficácia questionável.

neste último aspecto acabem por considerar como uma temática transversal e não com uma incidência preponderante na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento da Criança.

Temos ainda a considerar neste nível de discussão o papel da Educação Especial, considerado importante, por parte dos formandos, para a essência do perfil prático dos professores, na necessidade constante de encontrar respostas para as dificuldades de aprendizagem e NEE. Contudo, repetindo alguns dos argumentos, ficando com um trago de uma certa insatisfação, com responsabilidades partilhadas pelo conteúdo – um balanço entre teoria e prática de difícil resolução, numa primeira abordagem, eventualmente, a necessitar de uma perspectiva mais teórica incompatível com interesses imediatos dos formandos; pelo lugar que ocupa no plano de estudos – demasiado tardio, a decorrer em simultâneo com o Estágio, momento onde mais se faria sentir a sua necessidade, nomeadamente ao nível da componente de intervenção; a necessitar da autonomização de uma componente eminentemente prática, através da identificação e intervenção junto de casos concretos; a assunção de uma formação de “banda larga” quanto ao teor dos conteúdos, não exclusivamente centrados numa tipificação padronizada da deficiência por classificações internacionais relativas às Necessidades Educativas Especiais, entendida como restritiva da sua intervenção, mas antes através de orientações relacionadas com dificuldades/problemas de aprendizagem “comuns”, como, por exemplo, a indisciplina, défices de concentração/atenção, hiperactividade, sobredotação, motivação, etc.

– A Propósito das Ciências da Especialidade e das suas Didácticas

Remetemos para o conceito do “Ciências da Especialidade” o “conhecimento do conteúdo” científico, mas sobretudo, na lógica da formação de professores, e do 1CEB em particular, algo que faz a essência dos cursos de formação de professores, o “conhecimento didáctico do conteúdo”, de que nos fala Shulman (Montero, 2001, pp.157 e segs.).

O assunto é por demais recorrente, pois a questão das Didácticas, sobretudo da Língua Portuguesa e da Matemática, são os alvos de todas as referências e de todas as atenções. No entanto, uma vez que este assunto foi largamente explorado nas “perspectivas emergentes”, assim como, numa outra lógica, no tópico anterior (“a propósito das Ciências da Educação”), tentaremos aqui dar evidência de outras referências ainda por explorar e que foram objecto de atenção nesta reflexão específica sobre o “projecto de formação”. Assim, genericamente, estamos perante uma atitude de reafirmação generalizada das dificuldades sentidas, da ausência ou da condição deficitária do trabalho em áreas tão sensíveis, tanto para o sucesso do desempenho profissional, como da própria concretização plena e significativa das aprendizagens das crianças com repercussões no seu

desenvolvimento global e harmonioso.

Ainda assim, começamos por um aspecto, já aqui afluído, considerado clássico na formação inicial, concretamente quanto à Didáctica da Língua Materna. Referimo-nos ao trabalho no âmbito dos métodos da leitura e da escrita. Os formandos, genericamente, referem a ausência de um trabalho aprofundado nesta área. Referem-se à identificação dos tipos de métodos e a algumas linhas gerais dos mesmos, sem qualquer sistematização relativa aos seus procedimentos e suas implicações nos processos de aprendizagem. Chega-se, a este propósito, a argumentar com o profissionalismo dos responsáveis das disciplinas em causa, pois seria expectável que existisse uma exploração condizente com o pressuposto da existência, no plano de formação da Didáctica, de um determinado conteúdo científico, situação insistentemente questionada pelos formandos. Estas situações remetem, depois, para o campo da formação contínua e/ou de uma postura autodidacta, que é em si uma condição do desenvolvimento profissional, algo considerado da esfera da formação inicial.

E com o profissionalismo das pessoas que estão à frente das diferentes didácticas e das diferentes cadeiras. Temos que ser sinceros porque é assim. Eu acho que, por exemplo, no caso da didáctica da leitura e da escrita, há coisas interessantíssimas... Estou com o primeiro ano, estou a usar o método global e tenho que ser um bocado autodidacta.

– Não teve espaço na formação inicial para esse tipo de situação?

– Não. Em nenhum... Quando perguntam, professora, por que usa este método? Porque é preciso muita segurança, muito investimento, muita pesquisa... Eu digo, efectivamente, na faculdade eu não saí formada em nenhum método... (E1T1_FI_pp.07-08)

Passamos agora a referir aspectos relacionados com as Didácticas das Expressões Artísticas, não tão evidentes e debatidas nas perspectivas “emergentes”. A janela de oportunidade que se abriu na discussão destas Didácticas surgiu pela perspectiva global do desenho do projecto de formação e pela forte incidência nas perspectivas “emergentes” relativas às questões da Língua Portuguesa e da Matemática, remetendo-as apenas para uma invocação sobre os aspectos já discutidos, o que tornou desnecessária a sua exploração neste momento da entrevista.

Começemos por uma ideia global, eventualmente demasiado generalizável, mas que traduz o sentimento reinante quanto à pertinência e utilidade do trabalho realizado no âmbito das Didácticas das Expressões Artísticas. O problema da generalidade das expressões, referem os formandos, é mesmo não prepararem para trabalhar com as crianças as competências específicas dessas áreas. Não são trabalhadas competências didácticas que permitam desenvolver junto das crianças actividades significativas. Existe, na opinião dos formandos, uma falta de preparação geral que chega ser conflagradora.

É verdade, só que depois vamos para a prática e... Expressão Plástica, a gente não sabe fazer quase

nada com os meninos. É assim, nada... pintar bem, mas isso não é Expressão Plástica. Educação Musical: eu não sei tocar um instrumento com os meus meninos. Eu vejo-me e desejo-me para trabalhar estas áreas. (E1T2_FI_p.09)

Centrando a atenção na Educação Musical, os formandos retrataram dois aspectos considerados sintomáticos daquilo que consideram como desajustado no trabalho da didáctica do conteúdo. Aqui temos que fazer algumas ressalvas, dado o carácter específico desta área, onde as competências científicas e o desempenho na arte musical, tradicionalmente, no ensino regular ficam muito aquém de níveis considerados razoáveis. Este é, de facto, um problema, tanto para os formandos, como, certamente, para os docentes desta área na formação de professores do 1CEB.

De acordo com os formandos, existe, desde logo, um desfasamento enorme entre o grau de exigência colocado na formação e o grau da preparação prévio, situado, na esmagadora maioria dos casos, ao nível do 6.º ano de escolaridade, se entendermos que foram desenvolvidas com sucesso as competências previstas, algo que pode ser questionado por vários factores intrínsecos à escola básica no que se refere a esta área curricular, nomeadamente a formação dos docentes, os poucos recursos disponíveis, a ausência de uma cultura musical escolar (excepção feita aos conservatórios de música)¹⁷.

Quando chegamos aqui, nós não temos Educação Musical desde o 6.º ano e, assim que a gente entra cá dentro, exigem de nós...

– Exigem muito. Exigiram...

– ...uma coisa que nós não podemos dar. (T3E1_FI_p.11)

O confronto entre o que julgamos ser expectável, na perspectiva do docente formador, que os professores devem ser capazes de demonstrar do ponto de vista da Educação Musical, como conteúdo científico-artístico, normalmente através da leitura de uma peça musical e da utilização dessa competência na interpretação e desempenho da mesma com o auxílio de um instrumento musical (piano, flauta, xilofone, ...), e o que os mesmos, na generalidade, conseguem fazer resulta numa diferenciação (quase) insanável. Os primeiros consideram que só essa formação pode, eventualmente, garantir um desempenho pedagógico aceitável; os segundos avaliam essa exigência como uma desconformidade em relação às suas competências prévias e ao que consideram poder vir a ser o seu desempenho como professores no 1CEB nesta área curricular.

Eu acho que bastava que a exigência da Música fosse menor. Fosse trabalhada no âmbito daquilo que vamos trabalhar com os nossos alunos. (T3E1_FI_p.12)

Um professor nosso de Visual, uma vez disse-nos: “Vocês não têm que ser artistas. Se têm coisas, se

¹⁷ Da nossa experiência pessoal, sem querer fazer disso um padrão, como formando candidato a professor do 1CEB, o primeiro contacto que tivemos com a formalização de um processo de Educação Musical foi durante o 1.º ano da respectiva formação inicial. Não temos uma particular memória selectiva sobre essa experiência, embora recordemos a dificuldade e o incómodo em lidar com a mesma e de isso, ainda assim, não ter sido impeditivo para ficar habilitado a desenvolver a actividade profissional como professor do 1CEB.

podem ir buscar uma imagem no computador ou se podem ir buscar... Se isso é para o benefício das crianças, é isso que interessa”. Eu acho que é mesmo isso que interessa. Se nós podemos ir buscar uma cassette ou um CD de música, que nos vais servir para aquela actividade, e que vamos cantar e fazer outras actividades, porque não? Não é Educação Musical. Tudo bem. Pode não ser... Só que o problema é que isso não era valorizado. Era só valorizado...

– A teoria.

– A teoria e o... E acho que isso, depois, não se vai fazer nas escolas. (T3E1_FI_p.12)

Assim se compreende os relatos dos formandos quando referem que o trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Musical remetia-se ao desempenho da interpretação de uma peça musical e como isso era encarado como uma tarefa rotineira, com a agravante de fazerem um esforço enorme e despendem imenso tempo, uma vez considerado o desfaseamento entre competências prévias muito aquém da exequibilidade da tarefa exigida, de onde não resultava nada de útil para a formação.

Então, foi-nos exigido logo de início que fôssemos capazes de, em conjunto, interpretar uma peça musical. E havia pessoas que não tinham jeito nenhum. [...]

– Acabou por ser uma seca.

– Acabou por ninguém aprender nada!

– [...] Tens que tocar, esta música; é assim, e a pessoa simplesmente executava.

A este propósito, também se afluíram as excepções a este quadro, pois havia alguns formandos que tinham formação musical específica, fosse por intermédio da frequência de conservatórios musicais na escolaridade básica, fosse pela frequência a título individual de instituições privadas de educação musical. Porém, isso apenas confirmava o cerne da questão relacionada, genericamente, com o grau de dificuldade acrescido que esta trazia à formação, na opinião dos formandos desfasada das suas competências musicais e do trabalho possível/desejável a desenvolver com as crianças do 1CEB.

Embora polémica, a equação podia resumir-se a uma frase: não havia didáctica da Educação Musical. Por parte dos docentes responsáveis, porque os alunos não tinham as competências necessárias e tentava-se um trabalho de base que, eventualmente, pudesse suscitar algumas competências que permitissem vir a desenvolver algum trabalho nesse sentido. Por parte dos formandos, porque simplesmente não eram músicos, não poderiam ter, nem caberia na formação inicial, espaço para uma formação musical especializada, até porque nunca iriam assumir a função de professores de Educação Musical, numa linha de intervenção considerada clássica, com a aprendizagem de elementos estruturantes desta componente formativa. O resultado destas perspectivas antagónicas suscitava tensões difíceis de ultrapassar, sendo que, por parte dos formandos, a voz que auscultámos, o resultado era sintomático. De facto, encontramos alusões frequentes à ausência de referências práticas para as actividades de Expressão Musical junto das

crianças, uma formação inicial com um carácter de dificuldade acrescido, composta por tarefas/actividades desmotivadoras e desligadas da actividade do professor do 1CEB, e até susceptíveis de criar aversões compulsivas ao teor da disciplina, com repercussões na forma como poderiam encarar esta vertente pedagógica na futura actividade profissional.

No fundo, não estávamos a pôr em prática o que nos estavam a ensinar que é... aprender a aprender. Nós estávamos a executar.

– A [...] disse qualquer coisa que me interessa e que acabou por ter um efeito perverso...

– Foi porque, não só não se conseguiu adquirir essa teoria, como as pessoas que, se calhar, até podiam estar abertas à Música, fecharam completamente. Eu nunca mais consegui ouvir música.

(T3E1_FI_p.12)

Certamente alvo de uma desconstrução ou fundamentação formativa por parte dos docentes da área quanto aos argumentos utilizados pelos formandos, sem lhes negar o valor pedagógico do trabalho proposto, pois não somos especialistas e acreditamos na seriedade e profissionalismo das pessoas envolvidas, o certo é que as referências seguintes são sintomáticas da forma como, genericamente, os formandos encaravam a formação nesta área curricular quando apontavam a ausência de referências para o trabalho a desenvolver nesta área com as crianças e assumiam a crítica quanto à pertinência das opções metodológicas do trabalho realizado.

– Concordo completamente com o que a [...] disse e, para além disso, como trabalhar com os meninos e sem recursos.

– E sem recursos? Isso é mais difícil...

– É, mas, por exemplo, construção de instrumentos musicais. Nós aprendemos, tudo bem, faz parte da nossa formação contínua. Mas, nós aqui estivemos muitas vezes nas aulas de Educação Musical a cantar.

– Mas a cantar ligado a coisas como a ‘dar’ um Sol e Dó, coisas que tiravam completamente a vontade de estar nas aulas... (E1T2_FI_p.10)

O mínimo que se pode dizer é que formadores e formandos não estavam em sintonia e, pelo que se percebe, nada foi feito para que houvesse uma convergência ou, pelo menos, uma auscultação mútua das suas genuínas intenções e preocupações, algo que se pode extrapolar para outras áreas formativas, com especial incidência nas diferentes Didácticas, ou seja, uma ausência de explicitação do percurso formativo e do perfil profissional específico que se pretendia trabalhar em determinada área curricular. No caso específico de Educação Musical, também se torna clara a ideia, vezes sem conta apontada pelos formandos, na perspectiva dos mesmos, como algo de errado na formação: a avaliação nestas disciplinas assumia a valorização do conhecimento do conteúdo científico ou do desempenho de uma determinada tarefa – neste caso, a interpretação de uma peça musical, o canto – ao invés de averiguar a capacidade de transformação de um conteúdo específico dessa área curricular numa sequência de aprendizagem junto das crianças. É caso para dizer que assume-se o *saber* (sem discutir

aqui a viabilidade e pertinência do mesmo) e esquece-se a *função* que completaria, como elemento estruturante, a sua condição de professor.

Nesta mesma linha de pensamento, podemos acrescentar o exemplo relacionado com a área do Estudo do Meio e, dentro deste, relacionado com o conhecimento de alguns órgãos dos aparelhos do corpo humano responsáveis por funções vitais (digestão, circulação, respiração, reprodução, ...) ¹⁸. Os formandos evidenciam uma nítida desarticulação entre o conhecimento de conteúdo e o seu conteúdo didáctico.

[...] agora é-nos pedido para ensinar os aparelhos: o aparelho digestivo, o aparelho circulatório, o aparelho... E aqui nem sequer falamos sobre isso, nem uma única vez, como ensinar o aparelho reprodutor a uma criança de sete anos... (E1T1_FI_p.09)

O questionamento é levado ao ponto de colocar em causa os conteúdos trabalhados durante a formação ao nível das Ciências da Especialidade. A conclusão que se retira é que os formandos não lhes atribuem uma pertinência correlacionada com a sua função de professor. Mais uma vez, da nossa parte, pelo menos consideramos não existir uma explicitação dos pressupostos da formação para o perfil de professor a formar, que se traduz, do ponto de vista dos formandos, num desfazamento da formação das Ciências da Especialidade com as exigências das aprendizagens nas escolas.

Andámos com a genética, com o código genético, não sei o quê... Eu sei, efectivamente, que isso existe, sei que tenho um código genético, sei que existe o DNA, mas, pronto, efectivamente, não é isso que eu vou trabalhar, percebe? Questões mais correntes, conhecimentos realmente científicos mas úteis, funcionais. A tal funcionalidade que nos foi pedida na parte da teoria do currículo e depois na parte curricular e na Prática Pedagógica. (E1T1_FI_p.09)

Retomemos as questões das didácticas das Expressões Artísticas para abordar algumas questões específicas que se enquadram nas lógicas anteriores sobre a complementaridade entre o conteúdo científico e a sua transformação didáctica, ou seja, o trabalho relativo ao conhecimento didáctico do conteúdo para a definição da profissão do professor e como isso é valorizado pelos formandos na exacta medida em que sentiram, na generalidade, grandes lacunas na formação.

Ainda que sem uma exploração sistematizada, pelo que fomos apurando no processo de investigação, podemos afirmar que esta situação é considerada como dos principais factores que potencializam uma aculturação profissional nos contextos de indução. Sem uma mediação profissional, sem uma aprendizagem prévia que permita aos professores em indução um grau de fiabilidade das opções didácticas e metodológicas afloradas do ponto de vista teórico, quando não existem esses referenciais práticos, prevalecem os códigos vigentes induzidos pelos contextos de inserção, emergem

¹⁸ Programa do ICEB, área curricular do Estudo do Meio, “Bloco 1 – à Descoberta de Si Mesmo”, no tópico “o seu corpo” (3.º e 4.º ano).

estratégias de defesa com a utilização de metodologias e recursos repetidos vezes sem conta e que lhes aportam a segurança na avaliação pelos pares ditos mais experientes (tendo como critério o tempo de permanência na escola). Tudo isto num confronto permanente entre uma vontade e uma orientação prática, muitas vezes concretizada, com resultados díspares, de contrariar essa aculturação com argumentos relativos à inovação das práticas, à realização de aprendizagens significativas dos alunos, ao protagonismo atribuído à criança na construção do conhecimento, ao envolvimento/participação da comunidade educativa nas actividades da escola e nos processos de ensino-aprendizagem.

Dizíamos da intenção de retomar algumas considerações a propósito das Didácticas da Expressões Artísticas. Assim, considerando a Educação Física, os formandos dão conta da desconformidade entre a percepção da eventual excessiva quantidade de aulas que tiveram em determinadas áreas curriculares e do seu parco aproveitamento para aquilo que valorizam na profissão: uma vez mais, as implicações no trabalho com as crianças. Concluem, normalmente, não pela ponderação do tempo dedicado a essas áreas curriculares, mas pelo valor do conteúdo para o exercício da profissão.

Eu acho que as áreas de Expressões, andámos aqui três anos – pronto, também não sou uma pessoa muito voltada para isto... [...] Mas, acho que foi dada demasiada importância ... Educação Física I, Educação Física II, Educação Física III ... (E1T2_FI_p.09)

Eu acho que não... Porque, a gente quando vai para a prática, trabalhar, e o que é que faz? Por exemplo, eu agora estou a estudar a monodocência coadjuvada... Porque, a gente quando vai trabalhar, a maior parte das vezes, Educação Física não faz. O que é que faz? Não sabe fazer. Não dá, mas também...

– Porque não aprendeste a trabalhar.

– Mas também não é “há aulas a mais”... Não foi devidamente trabalhada...

– Andaste na Educação Física I, Educação Física II, Educação Física III a aprender para ti e não para as crianças. (E1T2_FI_p.09)

Consideram, nessa linha de pensamento anterior, haver um “desperdício” de tempo durante a formação, na medida em que as disciplinas ocupam-se com actividades que nada acrescentam de significativo à construção da sua condição de professor. Ocupam-se da essência dos pressupostos da área curricular, ocupam-se com o desempenho em determinadas tarefas, e não existe qualquer relação explícita com os pressupostos didácticos que deveriam fazer a diferença entre um curso de uma área específica, via científica, e um curso que, tendo presente esses conhecimentos, os deve mobilizar para a função em causa nesse curso, a formação de professores.

Pronto, mas, então, aí tens que dizer outra coisa. Não é que é a mais, mas que não foi bem trabalhada. Porque eu acho que não é a mais. A gente tem essa ideia. Se calhar, quando anda aqui a fazer o curso tem essa ideia. Eu também, falo por mim, nem queria fazer Educação Física...

Em alguns casos, os professores principiantes consideram mesmo que a formação chega a ser um recalcar de conteúdos trabalhados ao nível do Ensino Secundário. No caso de Educação Física, resumia-se a “ter” e “fazer” Educação Física e de nada servir os propósitos da função didáctica e do trabalho com as crianças.

Era uma seca fazer Educação Física...

Não gostava, parecia que andava na escola, ou esquecia do equipamento, ou, se não se esquecia do equipamento, ficava-se doente. (E1T2_FI_p.09)

Também aqui são questionados os processos de avaliação da disciplina, incidindo num desempenho de competências específicas e não numa competência profissional, relacionada com a função de trabalhar um saber junto de crianças com uma determinada idade, um determinado desenvolvimento motor ou psicomotor. Isto configura, na interpretação que fazemos das palavras dos professores principiantes, uma perversão no trabalho das Ciências da Especialidade e das suas Didácticas. No caso da Educação Física, por exemplo, consideravam como incorrecto uma avaliação do desempenho dos formandos e não a capacidade de saber como trabalhar determinadas competências a desenvolver junto das crianças. Isto implicaria, do ponto de vista dos professores principiantes, não a negação da pertinência dessas áreas de formação, mas, antes, uma mudança de paradigma na concepção do trabalho realizado.

Eu acho que não deveriam tirar... porque acho estas áreas, tal como a colega diz, muito úteis porque vamos para a prática e são realmente importantes... Só que o que eu acho...

– Mas notei aqui uma qualidade no discurso. É manter, mas com uma forma diferente de abordagem...

– É assim, por exemplo, na Educação Física, era avaliado o meu desempenho. A capacidade que eu tinha de correr, de saltar...

– De jogar ténis...

– E não era isso que era esperado. Acho que não era isso que era esperado, o que era esperado era como trabalhar com as crianças.

– Quer dizer, eu não estou aqui para ser avaliada no meu desempenho em Educação Física. É se sou capaz de trabalhar depois essa área, como é que devíamos trabalhá-la... (E1T2_FI_p.09)

Parece-nos pertinente, depois destas alusões relativas ao conhecimento do conteúdo e ao seu conhecimento didáctico, reflectir sobre a coexistência nos cursos de formação destes dois níveis fundamentais para a construção do conhecimento profissional. A discussão desta questão ao nível das Didácticas das Expressões assume um carácter ainda mais vincado por comparação com as áreas curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática, mas também das Ciências do Meio Físico e Social. Parece existir, à primeira vista, uma ausência da necessidade de um conhecimento científico sobre as áreas curriculares das Expressões Artísticas, ou, pelo menos, uma menor acuidade quanto à pertinência do mesmo, para a fundamentação da intervenção pedagógico-didáctica. Consideramos este

raciocínio perigoso e não totalmente em conformidade com as reflexões realizadas até agora. Em ambas as circunstâncias são questionadas as formas encontradas para trabalhar e correlacionar os dois tipos de conhecimento. Ou seja, por um lado, uma excessiva prevalência do conteúdo científico sobre as formas didácticas das mesmas e, por outro, um desajuste desse conteúdo científico relativamente às necessidades didácticas das mesmas, com tratamentos na esfera da repetição de conteúdos do nível secundário, sem que daí adviesse uma correlação explícita com a sua vertente pedagógica, interpretada como desconsideração dos formandos e perda de tempo. No caso das Expressões, esta correlação torna-se ainda mais vincada, não só pela ausência do reconhecimento de um conteúdo científico pertinente, quando existente muitas vezes explorado sem nexos que se vissem como relevantes, que não tinha a devida correspondência didáctica, essa sim, muito esperada e desejada pelos formandos. Aqui a exploração das áreas curriculares centra-se muito nas perspectivas dos professores principiantes, no desempenho de tarefas, sem que daí houvesse uma transposição clara para a sua exploração didáctica, dando a sensação que estariam a simplesmente trabalhar a sua proficiência técnica, pela qual acabam por ser avaliados e não pela sua competência pedagógica, que não chega sequer a ser trabalhada.

O que nos parece também é existir a necessidade de um trabalho de diferenciação das expectativas dos formandos sobre o domínio dos conteúdos científicos das diferentes áreas das Expressões Artísticas e respectivas valências pedagógicas dos mesmos, algo que não cabe nesta exploração. Contudo, duas referências podem ser feitas pelos resultados da análise concretizada até aqui: a Educação Musical parece ser a área que traz mais exigências ao domínio conteudinal e à sua concretização pedagógica, mas parece também existir um maior desfasamento entre os propósitos da formação e as percepções sobre o âmbito da intervenção dos professores do 1CEB; denota-se uma ausência de referências ao domínio da Expressão Dramática, para a qual não temos uma razão objectiva.

O que está claro para os professores, e isso a formação não resolveu devidamente, é que a Expressão Visual e Plástica não se traduz na concretização de desenhos e ilustrações; a Educação Física não se traduz num trabalho casuístico de concretização de jogos, corridas ou movimentos físicos sem propósitos específicos e devidamente explorados e executados. Algo contraditório parece acontecer quanto à Educação Musical, onde o nível de preparação científica parece estar demasiadamente elevado e desajustado das explorações pedagógicas susceptíveis de acontecer ou possíveis de concretizar por parte dos professores do 1CEB.

– A Propósito das Práticas Pedagógicas

Também já aqui várias vezes fizemos referência ao desenvolvimento das Práticas Pedagógicas na formação inicial, a propósito das perspectivas emergentes. Seria algo que admitíamos como plausível e que se confirmou em pleno. Neste detalhe sobre as diferentes componentes do plano de formação, vimos corroborar as reflexões já apresentadas e, nesse sentido, tentamos agora identificar algumas variações e acrescentos às mesmas.

É com o trabalho desenvolvido nas Práticas Pedagógicas que os formandos admitem entender a sua formação como um projecto, como algo que se constrói desejavelmente de forma articulada no contributo para a construção do conhecimento profissional, tendo por base um perfil profissional a formar. De qualquer forma, esse despertar acontece mais pela acção concertada entre as Práticas Pedagógicas e o Desenvolvimento Curricular, a que se procede no 3.º ano do curso.

Assim, a Prática Pedagógica assume um papel de mobilização de um projecto de formação articulado. Os alunos reflectem isso através de uma acção proactiva, mesmo reivindicativa, com evidências seguras acerca da condição de professor que, finalmente, começam a experimentar.

Eu acho que, a partir do 3.º ano, iniciámos um projecto relativamente... Um processo relativamente às Práticas Pedagógicas. E isso verificou-se, quer na Prática Pedagógica em si, quer no Desenvolvimento Curricular. Acho que é um enorme passo... E isso é muito bom para nós. E acho que, depois, de certa forma, as outras disciplinas foram um bocadinho atrás. (3E1_FI_p.14)

Admitiam também a importância das Práticas Pedagógicas do 1º e 2º ano, como primeiros contactos com a realidade escolar. Contudo, a mesma ficou-se pela observação e pelo conhecimento da diversidade de contextos escolares, algo que tinham a ideia de uma certa “regularidade”, um pouco desmentida por esses contactos iniciais. Ainda assim, mantêm a perspectiva de duas partes distintas no curso, onde “a partir do 3.º ano é que acordamos” (T3E1_FI_p.14).

Depois, partindo do pressuposto da importância da articulação entre componentes da formação, questionam-se se a mesma só teria sido possível pelo facto de a equipa de trabalho responsável por estas duas disciplinas ser constituída pelas mesmas pessoas, ou que, pelo menos, mantinham um estreito contacto formativo, que advinha de pertencerem à mesma Área Disciplinar das estruturas científicas do IEC, e da partilha dos mesmos pressupostos epistemológicos quanto às concepções de currículo, formação de professores, aprendizagem, supervisão, construção do conhecimento profissional, conforme explicamos no Capítulo VII.

Havia articulação, por exemplo, ao nível do Desenvolvimento Curricular, do 3.º ano, e a Prática Pedagógica. Mas, se calhar, porque a equipa era mesma. O professor estava em Desenvolvimento Curricular e sabia o que estávamos a trabalhar na Prática Pedagógica. (E1T2_FI_p.12)

Este processo formativo, de apropriação do currículo do 1CEB e de aproximação aos contextos escolares, tornou os formandos reivindicativos, despertou-os para os contributos que as outras áreas de formação poderiam aportar para a fundamentação das intervenções da Prática Pedagógica. Percebiam agora o que seria expectável receber das outras áreas da formação, no sentido de informar o processo de construção da função do professor. Procuravam os saberes científicos e didáticos em função das solicitações das actividades desenvolvidas no âmbito da parceria Prática Pedagógica e Desenvolvimento Curricular. E isso não implicava necessariamente intervenções práticas junto das crianças, embora esses momentos fossem sentidos com especial acuidade. Mais do que isso, tomaram consciência da legitimidade com que procediam nas solicitações às outras áreas de formação. Em algumas situações, isso poderia ser entendido e aceite em função de um plano estabelecido e flexível que incorporasse essas solicitações; noutras, os formandos relatam algumas incompreensões ou resistências.

O que eu estava a querer dizer, acho que o processo iniciou-se por causa da Prática Pedagógica e do Desenvolvimento Curricular que andavam a par. Os professores... A partir daí, acho que nós também começámos a exigir dos outros... das outras disciplinas um certo acompanhamento. (T3E1_FI_p.14)

Chegou ao cúmulo de no 4.º ano estas Oficinas quase nenhuma, o trabalho que nós fizemos para elas, se aplicava na Prática Pedagógica. E quando isso aconteceu foi porque nós interrogámos e fizemos assim uma coisa... Pedimos, como se estivessemos a pedir uma coisa... (T3E1_FI_p.14)

Como se pode verificar, o plano de formação contemplava no 4.º ano o Estágio e um conjunto de Oficinas de Formação relacionadas com as diferentes Didácticas Específicas. Embora a estrutura desse plano indiciasse um *modus operandi* de acordo com o descrito, onde seria suposto funcionarem como oficinas ou laboratórios de apoio ao desenvolvimento e fundamentação do Estágio, na realidade, estas tinham alguma dificuldade ou relutância em se coordenar, nos tempos e nos processos com a mesma. É claro que não se pode generalizar, havendo exemplos e posturas de acordo com o espírito enunciado, mas durante anos estabeleceu-se um padrão de comportamento que tendia para a animosidade, sobretudo sentido durante a fase intensiva do Estágio. Por vezes, podia assumir algum grau de contestação porque os Estagiários sentiam-se no direito de exigir e não compreendiam que não fosse de outra forma, até ao momento em que percebiam que essa atitude criava algum mal-estar que se cristalizava conforme os anos foram decorrendo, ao ponto de se tornar uma realidade conhecida de umas turmas para as outras. Entre a pertinência dessa contribuição e as solicitações do Estágio, não raras vezes se criavam certas tensões, uma vez que, claramente, os alunos optavam pelas respostas imediatas de que precisavam perante as solicitações do Estágio.

De um lado, existe a argumentação do desenvolvimento de práticas alimentadas pelos contextos

escolares pouco sustentadas e até contraditórias com os fundamentos trabalhados no âmbito das Ciências da Especialidade e das respectivas Didáticas; do outro, verifica-se a referência da falta de respostas às solicitações da Prática Pedagógica e até de um certo alheamento das mesmas, com a solicitação de trabalhos que acrescentavam intensificação às exigências e falta de relação com os Estágios. (Sobre)Vivia-se numa espécie de pacto de não agressão pouco amistoso, com querelas de parte a parte, eventualmente ambas com argumentos legítimos, mas que, definitivamente, não favoreciam o trabalho do Estágio e a própria imagem da instituição formadora, desde logo junto dos Estagiários, mas com repercussões nos próprios contextos escolares, que sentiam, em alguns casos, esses atritos como um questionamento do trabalho desenvolvido nessas escolas e uma desconsideração pelo contributo que proporcionavam à formação, o que poderia comprometer a continuidade dessa colaboração.

Isto pode suscitar questões sobre os contextos escolares onde decorriam os Estágios, entendidos como ideais para o seu desenvolvimento, que não existem como tal, e aqueles que era possível angariar, normalmente em função dos conhecimentos e contactos da Coordenação e dos membros da Prática Pedagógica. Do ponto de vista dos professores principiantes, esta era uma situação bastante discutida e criava mesmo algum tipo de ansiedade no momento de saberem onde iriam realizar o Estágio. Essa distribuição era feita pela equipa coordenadora do Estágio, ponderando vários factores relacionados com o perfil dos formandos, do Professor Cooperante, do contexto escolar, do ano de escolaridade e do próprio Supervisor Institucional que iria acompanhar o processo de Estágio. A isto poderíamos apelidar de contingências do Estágio que poderiam definir a fronteira entre um processo bem sucedido ou uma experiência preenchida de dificuldades, de problemas que não ajudavam a construir um perfil profissional do professor que os Estagiários tanto ansiavam. Percebemos, ao longo dos anos, o quanto estas decisões se tornavam fundamentais para o desenvolvimento da constituição de equipas de trabalho coesas e capazes de funcionar, levando a cabo com sucesso uma experiência tão marcante para os Estagiários.

E depois é um bocado sorte de quem nos ‘cai’ como cooperante. Podes ‘cair’ numa pessoa em que tu dizes, “olha, quando for grande, quero ser assim” porque, realmente, vês ali ... Ou ‘cais’ numa prática onde nada do que vais fazer lá, porque quem está lá é cooperante, tu estás lá porque... nada do que vais fazer ou vais tentar corresponde àquele perfil. (T3E1_FI_p.12)

Nesta circunstância, levanta-se o problema de a responsabilidade pelas actividades desenvolvidas na turma continuar a ser do Professor Cooperante. Esta situação era ponderada, algumas vezes, como um obstáculo ao desenvolvimento de um Estágio de acordo com alguns princípios de intervenção, considerando o contexto com um factor com influência na qualidade do

Estágio. De qualquer forma, havia também quem considerasse que isso não deveria ser tão valorizado, pois todas as experiências, as diferenças entre contextos faziam parte de uma realidade que seria necessário enfrentar e tornar numa oportunidade de aprendizagem, não sendo por aí que deveria ser feito ou justificado o maior ou menor sucesso do Estágio.

Pois, eu acho que todas as experiências podem ser positivas. Por mais negativas que elas sejam, mais ou menos à distância, elas acabam por ser positivas. (T3E1_FI_p.12)

De facto, apesar de os professores principiantes identificarem o 3.º ano do curso como um momento de viragem, pelas melhores razões, em função das reflexões já apresentadas, ainda assim consideravam que o Estágio fazia toda a diferença e tornava-se num ano intenso, mas pleno de significado para a actividade que decidiram abraçar.

Porque é que nós, quando começamos a nossa... a nossa actividade profissional, porque é que nós damos muito valor às coisas que fizemos no estágio? Porque, realmente, foram coisas com qualidade, significativas, que correram bem e que... e que nos podem ser muito úteis no futuro. (T3E1_FI_p.14)

Nesse sentido, consideram que os processos de Prática Pedagógica poderiam ser antecipados de forma a não sentirem essa diferenciação tão acentuada a dois níveis: de um 1.º e 2.º ano (comparativamente, pouco relevantes) em relação ao 3.º ano (o momento do despertar para a profissão) e, posteriormente, do próprio 3.º ano para o 4.º ano, o ano de Estágio (considerado como uma experiência decisiva e marcante). Isto evidencia a importância atribuída à intervenção do trabalho desenvolvido no Estágio, assim como a opinião que melhor seria ainda se fosse possível antecipar e intensificar este processo nos primeiros anos do curso.

Eu acho que uma possível redução no 1.º ano, em vez de nós estarmos juntos com Educação de Infância, termos uma Prática Pedagógica virada para a observação, porque acho que também é importante. Mas só o 1.º ano. [...] Exacto. É isso que eu digo. [...] uma observação só no 1.º Ciclo. E depois o 2.º ano já começar a haver alguma intervenção... (T3E1_FI_p.14)

Desta referência, podemos concluir que não é tão valorizada a experiência de um 1.º ano realizada em comum com a Educação de Infância. Preferem uma orientação imediata para o 1CEB, antecipando os processos desenvolvidos na Prática Pedagógica II para o 1.º ano do curso, no sentido de ser possível também começarem mais cedo a desenvolver intervenções mais sistematizados junto das crianças, situação que aconteceu de forma clara no 3.º ano do curso. Podemos afirmar que existe uma preocupação eminente com aquilo que consideram a essência da sua actividade, e que se relaciona com o contacto pedagógico com as crianças. Quanto mais cedo tiverem essa oportunidade, mais próximos se sentem desse objectivo, têm a oportunidade de esconjurar os receios iniciais, de confirmar as suas opções profissionais, de vida.

Em síntese, transparecem desta última análise aspectos que podem não ser consensuais, mas que remetem para uma reflexão acerca do âmbito da formação, agora que, no âmbito do Processo de Bolonha, se fala e se indicia uma aposta, pelo menos no campo teórico, de uma formação de “banda larga”. Embora possa ser uma opção válida, parece indiciar um risco relacionado com a falta de referenciais que induzam uma percepção segura sobre o objecto de definição da profissão e um afastamento dos contextos que permitam criar desde cedo essa significação entre a opção profissional e o âmbito de intervenção, que nos parece fundamental para a motivação e compreensão por parte dos formandos do projecto de formação, ainda que numa perspectiva considerada de “banda larga”.

A formação, conforme está estruturada actualmente, num processo bi-etápico, aponta para sinais contrários aos aspectos manifestados pelos formandos neste estudo: antecipar a perspectiva da intervenção nos contextos, desligar a formação 1CEB do relacionamento com a Educação de Infância, uma preocupação eminente com o contacto e a experimentação de processos pedagógicos identitários do nível de ensino que escolheram.

Para que isso aconteça, seja na perspectiva analisada neste estudo, seja naquelas que se configuram actualmente, de acordo com as decisões tomadas em consonância com o Processo de Bolonha, a opinião dos formandos não deixa margem para dúvidas. Foram as Práticas Pedagógicas, os processos de Iniciação à Prática Profissional que fizeram aquilo que sempre desejaram e faz sentido, afirmam os professores principiantes, para a sua formação, causando relações de nexos entre a essência da sua função como candidatos a professores e os saberes que pululam ao longo da formação, independentemente das críticas que se possam tecer, tanto aos processos da Prática Pedagógica, como às outras dimensões da formação. Assim, entende-se que a Prática Pedagógica deve promover a confluência dos conhecimentos provenientes das diferentes dimensões do conhecimento profissional, trabalhados pelas componentes presentes no plano curricular da formação inicial dos professores do 1CEB; garantem os professores principiantes que, nesse aspecto, os processos de Iniciação à Prática Profissional deram o exemplo e serviram esses interesses.

Acho que nestas quatro áreas [componentes da formação: Ciências da Educação, Ciências da Especialidade, Didácticas e Prática Pedagógica], acho que mesmo durante o curso e agora, a Prática Pedagógica é fundamental. As outras não deixam de o ser, mas não foram tanto como deveriam porque também não foram bem trabalhadas... tão bem quanto as Práticas... (T2E1_FI_p.12)

Não existe nesta afirmação uma depreciação das diferentes componentes da formação. O que transparece é uma referência a uma articulação entre essas componentes que potencializa a formação, onde a Prática Pedagógica, por se relacionar com o desempenho da função de professor, elemento definidor do curso e do exercício profissional, para o qual confluem os saberes específicos, se

torna num elemento aglutinador e alvo de toda a atenção, como no teatro, focalizado no acto de representação, apreciado e aplaudido, mas para o qual contribuem um sem número de ferramentas e trabalhadores que garantem a luz, o espaço, a encenação, o guião, os adereços, o texto, etc. Esses elementos até podem estar todos presentes e “garantir” a sua função, mas se o trabalho não for feito pelo actor, o público não vai estabelecer uma relação de reciprocidade e não se mantém ligado à corrente por muito tempo.

E em relação à importância das outras componentes da formação, como as situam os professores principiantes no âmbito da experiência formativa que tiveram? Têm um trabalho autónomo e fundamental a percorrer, mas “apenas” ganham sentido e assumem o seu papel quando conectadas à corrente, quando “direccionadas para a prática”. Por isso se justifica um projecto de formação integrado, onde todos sabem o seu papel, desempenham-no com profissionalismo e sabem-no disponibilizar para o momento da “representação”, para o processo de interacção que se estabelece entre o professor e os seus alunos, onde todos os saberes profissionais confluem para a garantia da qualidade da função professor. Se esse trabalho não está estruturado para complementar e dar sentido à função docente, perde significado e obriga a um esforço redobrado dos formandos para lhe atribuir um significado no espaço da prática, palco da sua intervenção e da pertinência dos saberes adquiridos. Pode acontecer não haver sintonia dessas componentes, mas aí perde-se o sentido de unicidade, duplica-se esforços, dispersa-se energias e o resultado final pode ser comprometido.

- Foram pouco direccionadas para a prática que é...
- Não foi porque, lá está, se tivesse havido esse trabalho de equipa, provavelmente, nós diríamos, não, isto é único, é uno, está junto, trabalhamos todos para o mesmo. A Prática Pedagógica é simplesmente o levar à prática aquilo que aprendemos... mas não, não foi assim. (T2E1_FI_p.12)

Para finalizar a exploração da componente da Prática Pedagógica, realçamos algo muito valorizado pelos professores principiantes, ao qual atribuem uma importância decisiva no sucesso dos processos e nos resultados formativos. Algo de tão intrínseco à função educativa, pelo menos na nossa opinião, que, por vezes, parece negligenciado na formação, que faz dos bons resultados tornarem-se em marcas da vida e como tal recordadas, lembradas e invocadas nos momentos em que se tornam pertinentes. O segredo da formação, dizem os professores principiantes, está no factor humano, nos afectos, no diálogo e na partilha. E isso foi trabalhado e acontecia de forma natural nos processos desenvolvidos entre a Prática Pedagógica e o Desenvolvimento Curricular, mas nem sempre esteve presente nas outras componentes da formação, pelo menos nesta perspectiva comunitária, onde havia espaço para a diferenciação, com o acompanhamento em pequeno grupo ou mesmo individualizado, dentro de uma lógica e princípios partilhados.

[...] na parte da intervenção curricular, na parte da Prática Pedagógica, se calhar, uma relação de proximidade entre os formadores e nós, e depois até nas escolas, uma relação, se calhar, diferente.

– No Seminário também...

– Mais contacto, mais partilha, mais diálogo... E, se calhar, na parte da disciplinas em termos...

– Nas diferentes disciplinas não havia essa integração...(T1E1_FI_p.12)

– Síntese sobre o Projecto de Formação

Com este ponto pretendemos realçar, como processo de síntese e meta-análise sobre o projecto de formação inicial dos professores do 1CEB, apesar dos pontos críticos, a evidência de uma perspectiva global positiva sobre a formação que decorre da estruturação do seu plano de estudos. Logo aqui podemos considerar, pelos resultados apurados, ser nítida a formalização de um projecto institucional, espelhado no plano de estudos, com os seus méritos e defeitos, alguns identificados pelos professores principiantes. É este plano que é avaliado, em 2003/2004 (com resultados apresentados em Abril de 2005), no âmbito da avaliação dos cursos de formação do ensino superior e que recebeu uma apreciação qualitativa muito favorável, colocando-o como uma das melhores ofertas formativas no âmbito da formação de professores do 1CEB em Portugal (ver o segundo ponto do Capítulo VII).

A partir de uma deliberação no sentido de organizar um projecto de formação das Práticas Pedagógicas da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), coordenado pela Professora Doutora Luísa Alonso, estrutura-se em torno das Práticas Pedagógicas um “Modelo de Formação para a Construção do Conhecimento Profissional”, que se sustenta (1) na proposta de um perfil profissional de formação e (2) na formalização de um modelo curricular para a prática profissional. Mais do que ao plano de estudos, do qual os formandos têm pouca consciência, a não ser pelo elenco das disciplinas e das suas classificações, deve-se a esse projecto de formação a valorização da mesma de uma forma muito positiva por parte dos professores principiantes.

Apesar da intenção de abranger todas as componentes da formação, devido a vários processos de resistência próprios das relações de poder ao nível do ensino superior, onde o conhecimento se organiza numa lógica departamental, de vasos comunicantes nem sempre fáceis de concretizar e operacionalizar, esse projecto mantém os seus princípios e estrutura-se a partir dos processos de Iniciação à Prática Profissional, da disciplina de Desenvolvimento Curricular (3.º ano), do Seminário (4.º ano) e do próprio Estágio final. O modelo curricular para a prática profissional e a proposta do perfil profissional inspira-se, em larga medida, nos princípios do modelo de formação para a construção do conhecimento profissional do Projecto PROCUR. É a partir da apropriação deste projecto que os formandos desenvolvem uma identidade profissional e constroem o seu conhecimento profissional, envolvendo as outras componentes da formação nos constructos curriculares e instrumentos

metodológicos utilizados nas Práticas Pedagógicas.

Neste sentido, podemos falar de um projecto de formação e aprendizagem que, segundo a análise dos dados, garante uma coerência curricular das componentes formativas e da intervenção pedagógica, a articulação horizontal e vertical da construção do conhecimento profissional e do conhecimento escolar, assim como atribui relevância às aprendizagens efectuadas no curso para o desempenho da profissão, promovendo ainda práticas de ensino-aprendizagem estruturadas a partir dos significados e interesses manifestados pelas crianças, sobre os quais se constroem novos níveis de significado e complexidade dos conhecimentos, garantindo-lhes sustentabilidade e funcionalidade.

Os formandos, a partir da tomada de consciência das propostas de formação, orientadas de acordo com o “modelo de formação para a construção do conhecimento profissional”, ganham a percepção e identificam as dimensões da formação em função do trabalho do professor, o qual passam a encarar como uma actividade exigente e complexa. Deste modo, faz todo o sentido que os formandos, no âmbito das actividades da Prática Pedagógica, do Desenvolvimento Curricular e do próprio Seminário, tomassem conhecimento e reflectissem, de uma forma continuada e aprofundada, sobre o perfil profissional de professor a formar e explorassem os pressupostos do modelo curricular para a prática profissional. Deste modo, a formação é encarada como algo de complexo, composta por um conjunto alargado de conhecimentos específicos que se encontram organizados por dimensões e que dizem respeito ao tipo de intervenção/acção que se espera do professor.

Para os professores principiantes, do ponto de vista formal, quando confrontados com o plano curricular de formação, referem que este se estrutura como uma peça onde se apresentam, de forma completa, os aspectos que se relacionam com a actividade profissional.

Olhando para este quadro [plano curricular do curso] acho que, efectivamente, tudo o que está aqui é importante porque emerge e converge no que é o macro-design do 1.º Ciclo, que são as orientações curriculares do Ministério da Educação. (T1E1_FI_p.07)

Na prática, contudo, manifestam que funcionam mais por justaposição do que pela integração dessas diferentes componentes. Não havia uma visão de conjunto, de projecto. Essa ideia torna-se ainda mais premente nos primeiros dois anos, situação que é contrariada, como já se verificou, a partir da acção concertada da Prática Pedagógica e do Desenvolvimento Curricular no 3.º ano.

O ideal era haver mesmo uma articulação entre as três componentes da formação. Não dar mais importância nem a umas nem a outras. (T3E1_FI_p.07)

Apesar das considerações realizadas, da aparente contradição de alguns argumentos, que são muito críticos quanto à pertinência de algumas disciplinas e do seu trabalho, das falhas enunciadas, no

cômputo geral, os professores referem a excelência da formação recebida e o orgulho de serem formados pela UM.

Uma pessoa chega ao fim e diz, realmente, eu tive uma formação inicial da qual me posso socorrer para ser uma boa professora. Acho que tem falhas, acho que sim... Acho que não haverá outra Universidade onde pudesse ter corrido melhor. Acho que não posso chegar aqui cheia de críticas e dizer... É assim, nós tivemos muitas falhas, eu também tive, e agora nas 'contas de dividir' é um socorro... Mas acho que temos os métodos para ir lá, temos o fundamental. Eu também acho que as Oficinas [...] podiam ter corrido melhor, mas acho, dentro destas três dimensões, que são as Ciências da Educação, a parte curricular, que coincide com as áreas que nós vamos ensinar [Ciências da Especialidade e suas Didáticas Específicas], e depois a parte do Currículo, que é transversal a tudo, acho que é uma das apostas que faz a diferença... Correu da melhor maneira. (T1E1_FI_p.10)

Eu não quero que fique aqui, que passe aqui uma ideia negativa da formação inicial... é positiva. Eu, como disse no início, sinto-me privilegiada por ter 'saído' do IEC. (T1E1_FI_p.10)

1.3. Síntese das Evidências: A Formação Inicial Enquanto Processo de Construção do Conhecimento Profissional

A discussão dos resultados que a seguir apresentamos pretende ser uma síntese que obedece a uma leitura transversal do tratamento e análise de dados efectuados, de acordo com o desenho do estudo apresentado, através da selecção de temáticas/categorias transversais e emergentes, centradas na formação inicial enquanto processo de construção do conhecimento profissional¹⁹.

1.3.1. Formação Inicial de Qualidade

A primeira perspectiva que consideramos relevante da análise dos dados relaciona-se com a consciência formada dos professores principiantes terem frequentado uma formação inicial de “boa qualidade” (E1T2_FI_p.02). Neste sentido, há uma valorização, na sua globalidade, da formação inicial de forma muito positiva, referindo-se a um nível superior de qualidade, *per si*, situação que se torna ainda mais evidente quando comparada com outros cursos/modelos de formação.

Alguns dos argumentos apresentados para corroborar desta opinião salientamos os seguintes aspectos: – a abrangência da formação apreciada como um aspecto favorável para dar respostas à diversidade nas práticas; a elevada consciência dos processos de construção do conhecimento profissional; – o conhecimento detalhado das orientações curriculares do 1.º Ciclo do Ensino básico; –

¹⁹ Como se pode verificar, no ponto anterior, sobre as perspectivas “orientadas”, ponderámos apenas a possibilidade de trabalhar a primeira das temáticas abrangentes, em função das limitações do tempo e dos motivos anteriormente apontados, para além de a própria exploração das perspectivas “emergentes” ter sido considerada bastante abrangente. Assim, optámos por, a partir de uma leitura transversal dos dados, proceder a uma síntese reflexiva que envolvesse todas as temáticas previstas ao nível do tratamento da entrevista sobre a “Formação Inicial”, por considerarmos que, com esta estratégia, estaríamos salvaguardar um olhar, ainda que circunscrito, sobre todo o espectro das situações inicialmente previstas nesta entrevista.

Também decidimos, ao invés de tratar os registos escritos sobre a “formação inicial”, que faria todo o sentido numa perspectiva global de tratamento de dados na sua versão original, considerar antes a possibilidade de percorrermos os registos de um dos outros dois andamentos deste processo empírico. Foi isso o que fizemos com os registos escritos sobre a “indução profissional”, texto que se encontra logo após esta síntese sobre a formação inicial dos professores do IECB na UM.

a valorização da aprendizagem de competências de aprender a aprender, de investigação, de colaboração, de reflexão; – a competência na construção de Projectos Curriculares integrados; o trabalho/práticas com uma perspectiva de diferenciação pedagógica e de articulação curricular.

1.3.2. *Perfil Profissional do Professor do 1CEB e Modelo Curricular*

Os professores principiantes identificam e valorizam o trabalho de um perfil profissional para a construção do conhecimento profissional e a existência de um modelo curricular para a Prática, elementos de identidade da formação inicial do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, e da profissionalidade docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Algumas das referências que nos ajudam a definir esta temática são formalizadas da seguinte forma: – estamos perante a sistematização de um perfil profissional baseado na investigação, reflexão e colaboração, característico dos processos de formação desenvolvidos pelo Instituto de Estudos da Criança, motivo de diferenciação positiva da formação inicial; – a existência de um modelo curricular para a prática profissional, com processos típicos de planificação, acção, reflexão, sustentados em processos de supervisão; – encontramos neste ponto referências explícitas às áreas de Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica como responsáveis fundamentais ao nível do trabalho do perfil profissional e dos processos de iniciação à prática profissional, com particular destaque dos processos desenvolvidos ao longo dos 3.º e 4.º anos da formação inicial; – a consciência, por esta via, da formação inicial, e da explicitação do perfil profissional e do modelo curricular para a prática, como uma primeira etapa de processos de formação e construção e conhecimento ao longo da vida.

1.3.3. *A Prática Pedagógica na Formação*

Nesta temática realçamos a reivindicação de recentrar a formação nas Práticas Pedagógicas. Esta constatação faz-se pela valorização dos contactos com os contextos escolares desde o primeiro ano do curso numa perspectiva progressiva de conhecimento dos contextos e de imersão no espaço sala de aula. Faz-se também pela referência à pertinência de situações de articulação explícita de determinadas componentes da formação com a Prática Pedagógica. Faz-se ainda pela constatação do papel central atribuído à Prática Pedagógica na formação inicial, bem como às disciplinas de Desenvolvimento Curricular e Seminário, como componentes de fundamentação e articulação curricular e gestão dos processos formativos.

Nesta temática podemos ainda acrescentar algumas referências que nos ajudam a traçar uma perspectiva global da centralidade da Prática Pedagógica nos processos formativos: – como já

dissemos, há uma diferente valorização entre os processos de Prática Pedagógica dos 1.º e 2.º anos e dos 3.º e 4.º anos, sobretudo atribuída ao contacto directo com as crianças e à intervenção na prática que acontece sobretudo numa fase adiantada da formação; – a reivindicação de uma efectiva articulação entre as Práticas Pedagógicas e as diferentes Didácticas, sustentada quer na constatação da sua pertinência, em função dos exemplos bem sucedidos, que resultam em ganhos significativos na formação; quer na assunção de uma dupla penalização, que se configura na desarticulação da formação e na duplicação do trabalho académico. – a necessidade do reforço do trabalho relacionado com a gestão da oferta da diversidade de contextos de formação, nomeadamente ao nível do equilíbrio entre contextos urbanos e rurais, de contextos com diferentes anos de escolaridade e sobretudo o 1.º ano, devido à iniciação à leitura e escrita, que se configura como uma preocupação central dos professores principiantes; – uma maior implicação nos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos; – sendo o estágio uma realidade construída e protegida, considera-se necessário a promoção de momentos de diferenciação no desempenho individual.

1.3.4. Projecto Curricular Integrado

Nesta temática os professores principiantes identificam o trabalho pedagógico baseado no modelo curricular de Projecto Curricular Integrado (e da aquisição dos dispositivos para sua concepção, desenvolvimento e avaliação), como um processo decisivo na construção do conhecimento profissional. A utilização do Projecto Curricular Integrado é encarada como um construto fundamental na regulação/mediação dos processos de aprendizagem dos alunos, bem como na gestão/regulação do trabalho curricular e pedagógico dos professores.

Consideram-se ainda outros aspectos sublinhados pelos professores principiantes para destacar a importância do trabalho com o Projecto Curricular Integrado, tais como: – o desenvolvimento de competências de investigação, planificação, reflexão e colaboração; – um conhecimento detalhado e aprofundado das orientações curriculares nacionais; – a promoção do desenvolvimento de práticas de integração curricular; – a valorização de conceitos associados ao desenvolvimento de projectos curriculares, tais como, os princípios educativos, questões geradoras, actividades integradoras, experiências de aprendizagem, mapa de conteúdos; – o reconhecimento do trabalho curricular e pedagógico de acordo com os pressupostos do Projecto Curricular Integrado como um elemento distintivo e de reconhecimento da qualidade da formação promovida na licenciatura do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do IEC, da UM.

1.3.5. *Projecto de Formação*

Quanto ao projecto de formação da licenciatura em EB (1.º Ciclo), os professores principiantes consideram haver desequilíbrios no trabalho das diferentes dimensões do conhecimento profissional prático, sobretudo relacionado com o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento psicológico do aluno, o que evidencia algumas insuficiências na coerência do projecto de formação. A inconsistência no trabalho do conhecimento profissional prático é atribuído à falta de um projecto global articulado, bem como a problemas de adequação/pertinência e mesmo desempenho de algumas componentes da formação.

Neste sentido, os professores principiantes consideram que a formação trabalhou muito bem a dimensão do “conhecimento de si mesmo”, característica relacionada com a qualidade e a diferenciação positiva que fazem da formação. Apresentam depois perspectivas diferenciadas sobre o “conhecimento dos alunos e da aprendizagem”, tais como a inconsistência nos processos e nos conteúdos relativos ao conhecimento do desenvolvimento da criança e a estratégias pedagógicas (indisciplina, resolução de conflitos, motivação,...). Consideram também necessária a redefinição do papel da área de Necessidades Educativas Especiais com um reforço tanto no tempo como no conteúdo, em função da relevância apresentada e da influência da mesma para o desempenho profissional. Sobre o “conhecimento curricular” fazem uma apreciação muito favorável, apresentando como indicadores o conhecimento do currículo escolar, o desenvolvimento de práticas de diferenciação e inovação curricular, a integração e articulação curricular, a construção de Projectos Curriculares Integrados. Ainda sobre o “conhecimento curricular” consideram o trabalho na avaliação como um aspecto a melhorar. Por fim, consideram existir lacunas consideráveis ao nível do “conhecimento do conteúdo”, tido como demasiado “teórico” e com ausência de referências práticas. Há, neste sentido, a identificação explícita a conteúdos didácticos da Matemática e da Língua Portuguesa, sendo neste último caso por demais evidente a referência aos métodos de leitura e escrita.

1.3.6. *Processos Metodológicos e Avaliação*

Esta categoria chama a atenção para a falta de “isomorfismo pedagógico” em algumas componentes da formação com processos metodológicos e de avaliação contraditórios com os discursos enunciados. Sobretudo, não há evidência, pelo exemplo das práticas pedagógicas da maioria das situações de formação, do tipo e trabalho que é suposto ser exigível ao professor do 1CEB, situação muito valorizada pelos professores principiantes.

Os professores principiantes consideram haver uma predominância de uma formação

académica com processos metodológicos e avaliativos contraditórios com os discursos de valorização e participação activa dos alunos, de metodologias dinâmicas na sala de aula, com procedimentos de avaliação contínua e formativa. Esta situação é também reportada em função da ausência de um projecto global de formação articulado entre todas as componentes do plano curricular, para a formação de um perfil profissional do professor do 1CEB. Dentro desta lógica, consideram que algumas componentes da formação sofrem de desarticulação horizontal e vertical, bem como de uma ancoragem significativa nas práticas curriculares e pedagógicas do 1CEB. Consideram, por fim, que muitas das práticas de avaliação na formação são contraditórias com os discursos pedagógicos, existindo também deficiências na componente da avaliação das aprendizagens escolares.

1.3.7. Processos de Investigação/Inovação/Indução

Com esta categoria evidencia-se, segundo os professores principiantes, o interesse de participar em processos de investigação e formação inovadores em contexto, bem como a necessidade da instituição de formação inicial ter programas de acompanhamento/indução dos seus ex-alunos.

Os professores principiantes referem com insistência o interesse e a vantagem de participarem em processos de investigação inovadores para a construção do conhecimento profissional, com implicações profundas ao nível da reflexão sobre as práticas pedagógicas e mesmo ao nível dos aspectos pessoais.

1.3.8. Em Jeito de Síntese Sobre a Formação Inicial

Com a intenção de proceder a uma sistematização dos resultados – ainda que não conclusiva porque da mesma malha outra manta se podia tecer, e, por isso, outros elementos de análise poderiam sobressair e ser aduzidos, com outro tipo de refinamento nas palavras –, a fazer uma *síntese sobre a formação inicial*, destacaríamos o seguinte:

- A qualidade da formação pela abrangência dos processos e do saber, pela aprendizagem do saber fazer, ainda que em contradição com críticas à falta de um projecto global articulado e às deficiências em áreas sensíveis da didáctica, sobretudo, da matemática e da leitura e escrita.
- O reconhecimento da formação pela construção do conhecimento profissional através de um perfil investigativo, reflexivo e colaborativo.
- A valorização da articulação entre o Desenvolvimento Curricular e as Práticas Pedagógicas, a sugerir que os processos de construção do conhecimento prático se articulem com e pela iniciação à prática profissional.
- A importância assumida para a Prática Pedagógica, sobretudo nos 3.º e 4.º anos (o estágio, neste último

caso), como o culminar de um processo intenso de crescimento e de transição para o desempenho do papel de professor.

- A organização dos currículos e das aprendizagens numa perspectiva integrada a partir da construção de Projectos Curriculares Integrados.
- A necessidade de trabalhar e sistematizar, com um outro grau de profundidade, aspectos relacionados com o conhecimento do desenvolvimento da criança e suas implicações metodológicas e pedagógicas.
- A assunção da centralidade dos aspectos didácticos relacionados com as diferentes áreas curriculares, com especial incidência na Matemática e na Língua Portuguesa, de onde se destaca, neste caso o trabalho ao nível da necessária sistematização, nas palavras dos professores principiantes, em larga medida por fazer, dos métodos de iniciação à leitura e à escrita.

2. Contrastes entre os Desafios da Indução Profissional e a Formação Inicial²⁰

O desenho empírico foi construído no sentido de permitir, depois da avaliação diferida da formação inicial, questionar os professores principiantes sobre como avaliavam o processo de construção do conhecimento profissional no período de indução, solicitando-lhes que confrontassem os desafios das suas práticas curriculares com a formação inicial que frequentaram, e acabaram de apreciar com um olhar retrospectivo, verificando aspectos positivos, falhas e, sobretudo, verificando que aspectos lhes estavam a ser úteis para enfrentar os desafios da indução profissional e que outros verificavam, no momento, que deveriam ter sido melhor trabalhados em face das necessidades pressentidas.

Nesta perspectiva, pretendíamos compreender, de uma forma abrangente, como os professores principiantes, provenientes da Licenciatura em EB (1.º Ciclo) da UM, avaliavam o currículo de formação e as consequentes experiências do período de indução enquanto processos reguladores da construção do seu conhecimento profissional, determinantes para a definição do seu próprio projecto profissional e pessoal.

Nesse sentido, conforme o estipulado no plano de investigação, realizámos a entrevista sobre a indução profissional e solicitámos a escrita de uma reflexão sobre os aspectos que mereceram por parte destes profissionais uma particular atenção em função da sua experiência pessoal e o desenrolar

²⁰ Neste apartado sobre o processo empírico relativo à “indução profissional”, fazemos apenas uma síntese do tratamento das perspectivas dos professores principiantes baseadas nos “registos escritos”, conforme referimos numa nota de rodapé anterior. Para além destes dados teríamos a entrevista dedicada a esta temática e as considerações realizadas no blogue, cujo seu tratamento revela algumas considerações sobre a indução profissional. Decidimos manter o título tal como o imaginamos ainda numa fase onde julgaríamos possível tratar os dados conforme o plano inicial.

da entrevista. O que passamos agora a apresentar resume-se a uma síntese de resultados apurados a partir de uma leitura transversal dos registos escritos, tendo em consideração que, durante o processo metodológico, decorria, conforme os professores, o segundo, terceiro e quarto ano do período de indução profissional.

Começamos por referir que, conforme salienta Montero (2001), os primeiros anos da actividade profissional são decisivos no processo de desenvolvimento da função e identidade docentes, na medida em que se considera que as transições são períodos ricos para entender o processo de construção do conhecimento profissional. Foi com base neste pressuposto que encarámos o processo metodológico e a expectativa da riqueza dos dados a coligir e trabalhar. Foi por entre contrastes, perplexidades, incertezas e desafios, que nos vimos a navegar, com discursos densos, sentidos e com a noção de experiências e aprendizagens de uma vida, algumas carregadas de frustrações e desilusões, mas permeadas por conquistas e sentimentos de orgulho pelo sucesso obtido, pela capacidade de enfrentar os desafios e fazer deles experiências enriquecedoras, tanto do ponto de vista profissional, como das aprendizagens proporcionadas aos “seus alunos”.

2.1 As Entrevistas como Espaço de Reflexão e Partilha

Um primeiro aspecto a salientar que resultou deste processo, agora que estávamos na segunda entrevista das três inicialmente previstas, remete-nos para a consideração deste procedimento metodológico como um momento de reflexão sobre o período, ainda curto, de indução profissional. A entrevista foi encarada como uma oportunidade para a troca de experiências e vivências dos diferentes contextos que os professores principiantes encontraram. Esta ideia refere-se à necessidade de reflectir em conjunto, com os seus pares, nas mesmas circunstâncias profissionais, sobre as experiências pessoais, situação que não acontece no dia-a-dia e que esses espaços profissionais não disponibilizam. Os professores principiantes consideram que a experiência se tem revelado, neste processo metodológico, de uma grande utilidade para encarar de uma forma consciente as suas potencialidades e dificuldades nos contextos de imersão profissional.

A segunda sessão das entrevistas de grupo revelou-se um momento de reflexão sobre este (curto) período de indução profissional e troca de experiências e vivências dos diferentes contextos que encontrámos. (R2T2_IP)

2.2. Entre a Euforia e o Êxtase

Com o terminar do curso finaliza-se uma etapa de vida. Isto, não só em termos simbólicos, mas também de prática de vida, consubstancia-se numa mudança substancial. Os professores em indução

referem-se a um primeiro momento de alegria, de entusiasmo quando se consegue a primeira colocação, a primeira escola, a primeira turma para trabalhar o ano inteiro. Os níveis de motivação, quando assim acontece, estão no auge, pois finalmente vislumbra-se a possibilidade de fazer aquilo para que se estudou. Podemos considerar esta fase como um estado de euforia e mesmo êxtase, pois existe um sentimento partilhado que se revela no entusiasmo de “começar a trabalhar”, de poder contribuir “para mudar o mundo”.

[...] muito positivo para a nossa motivação, para um ano inteiro, essa alegria de começar a trabalhar, de se poder fazer aquilo que se estudou. (R2T1_IP)

2.3. De Onde Vem Esta Ansiedade e Insegurança

Numa fase seguinte, depois do momento de entusiasmo, de êxtase, que corresponde ao assumir da responsabilidade de uma turma pela primeira vez, seguem-se logo rapidamente sentimentos de ansiedade e insegurança ligados ao relacionamento com os contextos escolares e à capacidade, justeza, bondade e oportunidade das decisões a tomar nesses contextos. Podemos caracterizar este processo pela manifestação de alguma ansiedade e insegurança, obviamente com graus de intensidade diferenciados. Um dos aspectos que mais preocupa os professores principiantes relaciona-se com a justeza e as implicações das múltiplas decisões que são chamados a tomar, encarado como um momento da verdade, onde não existem os colegas ou o Professor Cooperante para partilhar a responsabilidade ou a dor. Esta fase pode ser crítica, pois se há professores que conseguem lidar relativamente bem com os conflitos interiores que são gerados, outros tornam-se demasiado questionadores e revelam uma insegurança que pode afectar a sua aceitação na turma, mas também junto do contexto escolar, uma preocupação manifestada pelos professores.

Sentimento de alguma ansiedade e insegurança em relação às decisões que temos de tomar, ao contexto novo que nos espera. E as dúvidas, se vamos ser capazes ou não, se vamos fazer a melhor escolha, tomar a melhor decisão no tempo mais oportuno... (R2T1_IP)

É interessante também verificar preocupações que extravasam o contexto da intervenção no âmbito da sala de aula. Parece existir um outro mundo sobre o qual revelam dúvidas e para o qual não sabem se estão preparados. Identificam-no como paralelo à essência da função de professor, mas que exige funções que não sabem bem descrever e que pode ser uma fonte de surpresas pouco agradáveis.

Um aspecto que importa realçar é a grande insegurança por não conhecermos muito bem algumas das funções que temos de desempenhar paralelas às aulas e ao trabalho com os miúdos. (R2T2_IP)

2.4. Os Colegas de Profissão

Com mais ou menos insegurança, com os níveis de ansiedade a baixarem a cada dia que passa, para aqueles que se integram em contextos receptivos, onde encontram turmas susceptíveis de serem trabalhadas, pois existem relatos de turmas disformes, “muito complicadas”, que parecem ter sido “escolhidas a dedo” (R2T3_IP), os professores principiantes referem os grupos de professores com quem vão trabalhar como um factor decisivo na qualidade da sua actividade. Desde professores abertos, receptivos à partilha e colaboração, de acordo com os princípios e as aprendizagens da sua formação inicial, até aos professores de (expressão-chave) “porta fechada”, (sublinhamos) “aparentemente” cheios de experiência, conhecedores e sem problemas, situação que provoca alguma estranheza, sobretudo, no primeiro ano de trabalho. É a evidência da importância dos relacionamentos entre pares, estes entendidos como colegas de profissão que se encontram nas escolas há mais tempo, com culturas de formação díspares e comportamentos perante os professores principiantes, também eles diferenciados. São colegas de profissão mas manifestam comportamentos bem distintos que, nuns casos, se manifestam pela colaboração, a aceitação e a ajuda, ou seja, mostram-se proactivos no processo de integração profissional e demonstram preocupações genuínas com o bem-estar dos professores principiantes, e, noutros casos, simplesmente não se fazem notar, a não ser pela sua ausência, pelo desinteresse com os novos professores, e que adoptam, normalmente, comportamento de isolamento, através da permanência, na maioria do tempo, na sala de aula, por atitudes de comunicação mantidas ao nível do estritamente necessário e sem qualquer referência às actividades profissionais.

Encontramos colegas que se mostram abertos, receptivos à partilha e colaboração e encontramos outros que trabalham dentro da sua sala, de porta fechada, aparentemente cheios de experiência, conhecedores e sem problemas (!). (R2T1_IP)

Foi precisamente na cooperação com os colegas que senti algumas dificuldades, já que algumas “portas” pareciam fechar-se. Estava habituada ao trabalho cooperativo que tínhamos no estágio e foi difícil aceitar uma realidade diferente. Este aspecto tem sido minimizado com algumas actividades que se realizam em conjunto. (R2T3_IP)

2.5. Por Percursos Errantes

Uma outra referência dirige-se à indução como um período de decisões sobre e de procura de oportunidades do ponto de vista profissional. Com alguma frequência os professores principiantes sentiram a necessidade de conjugar as ofertas (ou melhor dito, a falta de ofertas) do sector público com as ofertas do privado. Podemos, assim, caracterizar a indução como um trajecto errante, inicialmente definido, ou, pelo menos, onde prevalecem critérios pessoais e económicos, mais do que

um projecto profissional assumido de início. Podemos caracterizar esta fase de incertezas e de (in)definição pelo caminhar de percursos errantes onde existe, assim, a primazia do pessoal sobre o profissional, até como estratégia de sobrevivência. É um processo de procura de autonomia não só profissional, mas também pessoal, através da emergência da definição de projectos de vida individuais e/ou partilhados, com o afastamento físico da família parental, com a vontade de construir uma autonomia financeira²¹.

Desta lógica de diversidade de opções que os professores principiantes são impelidos a tomar, momentos pelos quais tanto ansiavam, sobressai a constatação da ausência de programas de indução profissional para professores em início de carreira, cujo vínculo profissional é extremamente precário.

No ano seguinte optei pelo ensino particular, onde estive dois anos. Este ano, como entretanto obtive colocação num Quadro de Zona Pedagógica, voltei ao ensino oficial. (R2T2_IP)

Devo dizer que saí do colégio apenas por questões de oportunidade no ensino público e por não me imaginar no ensino particular o resto da minha carreira, pois sinto-me mais “útil” no ensino público. (R2T1_IP)

2.6. Os Mundos “Ocultos ou Silenciados”

Depois, na diversidade de contextos escolares que os professores principiantes encontraram, estes da escola pública, parece haver um outro mundo, uma realidade paralela ou “uma realidade à parte”, infelizmente bem real. Algo que os perturbou e os deixou incrédulos. Os professores principiantes relatam experiências que os chocam e os transportam para “mundos à parte”, que julgavam não existirem já, até porque os estágios estiveram longe dessas realidades (daí a inexistência). A falta de condições estruturais/materiais das escolas, o isolamento das mesmas, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de alcoolismo e mesmo de saúde e higiene, são preocupações visíveis para professores que não julgavam ser possível encontrar estes “mundos silenciados”. Este é, sem dúvida, um nível de preocupações a acrescentar a outros, o qual nitidamente não estava nos planos iniciais dos professores principiantes. Este é um fenómeno recorrente junto dos professores principiantes, pois as turmas onde conseguem colocação, como é sabido, acabam por estar localizadas nos pontos mais recônditos, em contextos referenciados por vários tipos de problemas

²¹ Diga-se, em abono da verdade, que a cotação da formação inicial dos professores do ICEB da UM, durante a primeira década deste século, período coincidente com a vigência da Licenciatura em estudo, sempre esteve em alta, a avaliar pela constante e elevada procura dos seus licenciados por parte de instituições privadas de ensino, que garantia todos os anos um número razoável de postos de trabalho para quem estivesse interessado neste tipo de saída profissional. Em face das crescentes dificuldades de colocação dos professores recém-licenciados, esta possibilidade tornou-se numa via privilegiada de acesso a um posto de trabalho. A experiência diz-nos que, com frequência, a UM era contactada para referenciar ex-alunos para os quadros de várias instituições com uma cobertura a nível regional bastante alargada. Por uma questão de transparência e equidade, sempre se respondeu da mesma forma, informando todos os alunos das ofertas que chegavam ao nosso conhecimento, deixando o ónus da selecção na responsabilidade da parte interessada. De qualquer forma, por iniciativas dos professores recém-licenciados na procura de oportunidades de trabalho ou de outras formas de captação de recursos humanos, sempre houve uma elevada taxa de empregabilidade no sector privado para os licenciados do ICEB da UM.

(alcoolismo, violência doméstica, falta de higiene, insegurança, etc.). São mundos “ocultados”, não se previnem nem se remedeiam; simplesmente silenciam-se, negam-se ao ponto de assumirem a sua não existência, porque parece ser a forma mais expedita de lidar com os mesmos – estamos perante o silêncio, a negação e a inexistência. Os professores principiantes não aceitam essa ocultação e vêem-se confrontados com um mundo de resistências e encobrimento que os faz, revoltados, desmobilizar em face dos entraves colocados por forças “ocultas” e daí a dificuldade em saberem lidar com as mesmas.

... quando vi a escola, um edifício pequeno, em pedra, situado num monte, senti-me num mundo à parte. (R2T2_FI)

O que mais me ‘chocou’/preocupou nesta experiência foi, tal como referi na entrevista, a falta de higiene de grande parte dos alunos, as dificuldades de aprendizagem dos mesmos e os problemas de alcoolismo com que me deparei. (R2T2_FI)

2.7. Da Esfera Contextual, Relacional para a Esfera Pedagógica

Chega um momento para os professores principiantes em que os aspectos pedagógicos, nunca tendo sido negligenciados, passam a assumir um papel central da sua actividade e preocupações. Esse é o momento em que a integração nos contextos escolares e os problemas dos relacionamentos entre pares deixaram de ser preocupações prioritárias, não causam aqueles momentos de aflição e de aumento de ansiedade. Depois da necessidade de enfrentarem a integração nos contextos e de se relacionarem com os colegas, situações nem sempre pacíficas, os professores principiantes apontam, de seguida, a necessidade de dedicarem a atenção às questões pedagógicas. Aqui, embora seja considerada uma situação a melhorar na formação inicial, abordam-na mais pelo ponto de vista da necessidade de dar continuidade a um processo de auto-formação, de investigação, de forma a sentirem-se cada vez mais preparados. Finalmente, parecem, por momentos, abstrair-se de outras actividades e concentram-se nos aspectos pedagógicos. Isso é sentido progressivamente de uma forma mais consistente e libertadora, ainda que estejam numa fase em que a segurança no trabalho e a permanência no mesmo local são aspectos pautados por uma elevada volatilidade.

Depois de nos habituarmos ao novo ambiente, que todos os anos muda por causa da instabilidade das colocações, passamos então a centrar a nossa atenção noutro tipo de problemas com que nos deparamos. (R2T3_IP)

Sentimos este aspecto [problemas de carácter pedagógico] mais como uma necessidade de continuarmos a estudar, a investigar, a prolongar a nossa formação (ou auto-formação) de forma a sentirmo-nos mais preparados. (R2T1_IP)

Apesar dos problemas descritos, das enormes dificuldades sentidas, de os contextos não

estarem preparados para receber professores em início da carreira, de não estarem sequer preocupados com isso, aproveitando-se até dessa situação para “se livrarem por uns tempos” de alguns corpos estranhos ao “normal” funcionamento da escola, apesar disso tudo, a vontade dos professores principiantes parece ser, na generalidade, mais forte e resistente a esses “contratempos”. Assim, mesmo com essas dificuldades inerentes aos processos de indução, parece haver vontade suficiente que resiste ao “sistema”, através de um espírito inconformado, e que quer pensar e fazer diferente, aproveitando e semeando ventos de mudança. O resultado desta postura inovadora é a realização profissional e, sobretudo, a gratificação de tudo fazer pelas crianças e de ser uma mais-valia para os contextos escolares. Não existe melhor satisfação para os professores principiantes que o reconhecimento da sua diferença por incorporar novas valências na escola. Com efeito, os próprios não tinham bem a consciência dessa sua capacidade de sacrifício, de resiliência, de inconformismo na procura de novos caminhos, novos procedimentos, de experimentar e procurar inovar. Para estes profissionais, é importante sentirem que fazem alguma diferença nos contextos escolares e como isso é motivo de realização profissional.

[...] nós, geração mais recente, nem sempre (quero acreditar que raramente) nos acomodamos ao sistema. Acho que continuamos a manter o espírito inconformado de quem aprende outras estratégias, pensa de forma diferente e não desiste. Continuamos a querer inovar, dinamizar e acabamos por encontrar sítios onde há abertura (ou começamos nós a criá-la) e é gratificante sentir que nós fizemos alguma coisa diferente por aquelas crianças, que nós fomos uma mais-valia para aquele contexto.

2.8. Capacidade de Resiliência, Inconformismo e Inovação

Temos vindo a verificar que os contextos escolares não deixam de surpreender os professores principiantes. Isso seria natural, pois são neófitos, mas existe sempre algo que sobressai e os questiona para lá do dia-a-dia. Um dos aspectos que nos surpreendeu na análise destes dados foi a preocupação com o sentido da responsabilidade da escola pública por contraste com as condições apresentadas nas escolas privadas. Existe um forte questionamento sobre essa escola que promete a igualdade de oportunidades. É caso para perguntar: Escola pública, onde estás? Os professores principiantes acabam por incorporar nas suas opções profissionais, no início da carreira, a escola privada. Isso acontece, como vimos já, por uma questão de opção e gestão da carreira. Contudo, este contraste entre escola pública e privada trouxe à evidência diferenças que questionam o funcionamento e a função da escola básica pública e, sobretudo, do 1CEB. Há professores que afirmam não se rever no serviço privado da escolaridade obrigatória. A sua missão faz-se na escola pública, o profissionalismo dos professores deve fazer-se sentir, se possível, com maior acuidade, pois é nela que

os mais desprotegidos se encontram. Quem poderá fazer a diferença para essas crianças?

Mas em todos [Agrupamentos] continuamos a ser o parente pobre [1.º Ciclo]... Claro que esta é uma grande diferença que sinto entre o ensino oficial e o ensino particular, onde havia uma Secretaria que tratava de todos estes assuntos, que agora passam de novo por mim [de regresso ao oficial]. Esse trabalho acrescido não me preocupa; apenas revela uma diferenciação que não é justificável. A escola pública tem um estatuto a defender ou alguém tem que a defender, a começar por nós, professores. (R2E1_IP)

...estive com 25 alunos do 1.º ano, todos eles de um meio socioeconómico muito favorecido e com um permanente apoio dos pais, o que ajudou a que os resultados de aprendizagem dos alunos tivessem sido excelentes e, claro, a uma maior motivação e realização da minha parte... As condições físicas do colégio eram excelentes, colaborando com diversos projectos extremamente interessantes para professores e alunos e toda a comunidade escolar. São todas crianças, e é uma disparidade que não se justifica só pelo factor económico. [...] Ainda assim preferi sair, é na escola pública que quero estar, onde me posso sentir útil. (R2E2_IP)

2.9. Burocracia para que te quero!

Já relativamente ao funcionamento das escolas, os professores principiantes têm a apontar a intensidade dos aspectos burocráticos que lhes estão associados. Porém, mais do que a burocracia, aquilo que realmente os atrapalha é ser uma área que desconhecem e com a qual vêem-se na necessidade de lidar diariamente. É também não haver ninguém que os esclareça de forma convincente. É, ainda, rapidamente se aperceberem que, para além das escolas, existem os Agrupamentos; estes comportam-se como organismos disfuncionais, que obedecem a lógicas díspares e de “geometria variável”, com as suas regras e hábitos diferenciados.

No início da nossa actividade, desconhecemos (quase) completamente processos e burocracias com as quais passamos a ter de lidar diariamente. E muitas vezes não há ninguém na escola para nos esclarecer e os Agrupamentos, bem... cada um que conheço funciona de maneira distinta, com as suas regras e hábitos. (R2T1_IP)

...fiquei com o cargo de coordenadora de estabelecimento, situação para a qual não me senti minimamente preparada. Neste aspecto penso que a formação inicial nos poderia ter enquadrado mais nos aspectos mais burocráticos/administrativos, para que estas situações se evitassem. (R2T2_IP)

Definitivamente, os professores principiantes consideram que a formação inicial não lhes foi suficientemente significativa para enfrentar a escola vista pelo lado administrativo. Este é um assunto com que dispensavam ter que lidar, não só por que lhes consome muito tempo, mas porque consideram desvirtuar e desviá-los da essência da sua função. É uma imagem pouco agradável, mas fica a sensação da desproporção entre o tamanho insignificante da escola do 1CEB por comparação com a densidade de papéis e procedimentos que não são mais do que comunicação reprodutiva, sem eficácia e valor acrescentado para as questões pedagógicas. Parece não ser plausível, mas as

descrições remetem para uma escola do ICEB como uma organização burocrática, à qual os Agrupamentos tratam de dar uma “geometria variável”.

2.10. Escola Pública, Onde Estás?

Finalmente, sobre a condição de professores em indução profissional tendo por referência a Universidade que os formou, apresentam um lamento. Apesar de afirmarem que se sentem bem preparados para enfrentar a realidade, pois na formação inicial trabalharam aspectos que lhes permitem ser autónomos e bem sucedidos, ainda assim precisam de algo mais. Isso passa pela necessidade de manter uma ligação à Universidade ou a outro tipo de apoio institucionalizado. Algo que permita fazer a ponte entre a prática e as decisões que precisam de tomar, sentirem-se apoiados, escutados nas suas vivências, sucessos e dificuldades.

O facto de a Universidade cortar o cordão umbilical pode ser visto como natural, mas a instituição que os formou abandonou-os sem dar notícias, salvo raras excepções, como o projecto em que participaram no âmbito desta investigação. Consideram que teria de existir uma reciprocidade no relacionamento pós formação inicial, ou seja, não serem os professores exclusivamente a procurar a Universidade numa lógica de relações desequilibradas, onde só têm a receber se pagarem. Continuam a precisar de ajuda, mas sentem que podem também ser úteis e isso não acontece, não lhes é reconhecido. Sentem também a falta de um acompanhamento posterior que os pudesse manter em contacto com a instituição, com os colegas.

Ao longo destes três anos talvez tivesse sido importante eu ter um apoio, ou seja, uma equipa ou alguém individual, a quem eu pudesse recorrer quando necessário. Muitas vezes pensei num gabinete de apoio ao professor principiante, onde pudéssemos tirar dúvidas, pedir ajuda, desabafar... Sempre pensei nisto, embora tenha bem presente que talvez seja um pouco utópico! (R2T1_IP)

E poderíamos também incluir nestes apoios de que necessitamos a continuidade de uma ligação à Universidade. Talvez sob a forma de Seminários com uma certa regularidade, que abordassem temas específicos que partissem das nossas dúvidas, em que pudéssemos trocar experiências, colocar problemas, aprender mais umas estratégias. Também ajudar os novos alunos, participar nas Práticas Pedagógicas, ... (R2T3_IP)

Em síntese, se tivéssemos que resumir a meia dúzia de frases esta abordagem sintética aos registos escritos sobre a indução profissional, os títulos seriam complementados da seguinte forma, pela ordem de exploração das temáticas: 1) as entrevistas como espaço de reflexão e partilha – entre a ausência e a negação da indução profissional ou então “sofre como todos sofreram porque só te faz bem!”; 2) entre a euforia e o êxtase – terminei o curso, vou começar a trabalhar, vou mudar o mundo; 3) de onde vem esta ansiedade e insegurança – questionamento e dúvidas sobre as decisões que é

preciso tomar, o momento da verdade, estou sozinho, quem me ajuda?; 4) os colegas de profissão – entre a colaboração e o isolamento; 5) por percursos errantes – a primazia do pessoal sobre o profissional; 6) os mundos “ocultos ou silenciados” da escola do 1CEB – entre o silêncio, a negação e a inexistência; 7) da esfera contextual, relacional para a esfera pedagógica – também sou capaz e os alunos merecem a minha atenção; 8) capacidade de resiliência, inconformismo e inovação – estou aqui para fazer a diferença; 9) Burocracia para que te quero! – da escola do 1.º Ciclo como uma organização burocrata de “geometria variável”; 10) escola pública, onde estás? contrastes por justificar entre a oferta pública e privada²².

3. Blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”: entre o instrumento metodológico e a estratégia formativa

O blogue, “Ser Professor do 1CEB” (<http://serprof1ceb.blogspot.com>) foi concebido como um espaço permanente de expressão livre de ideias, sentimentos, críticas, posições, vivências acerca da participação (quanto à forma e ao conteúdo) num processo de investigação sobre a construção do conhecimento profissional na formação inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (promovida pelo Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho) e no período de indução/iniciação profissional.

²² Na lógica inicialmente prevista, e tendo por ponderação as questões da investigação, o aspecto que a seguir nos propúnhamos apresentar refere-se à “Identidade e Projecto Profissional e Pessoal”, correspondente ao terceiro “andamento” do processo empírico, com a realização da terceira entrevista, os consequentes registos escritos e continuação da exploração das interações assíncronas permitidas pela participação no blogue. Com este ponto procurava-se definir a identidade profissional dos professores do 1CEB formados pela Licenciatura em EB (1.º Ciclo), que resultava da definição de um projecto profissional e pessoal. Este por sua vez resulta da definição de um referencial de formação adoptado para o desenvolvimento da construção do conhecimento profissional no âmbito das actividades de iniciação à prática profissional. O referencial de formação, que deve enquadrar e justificar todos os esforços consentâneos com a formação dos professores, resulta das relações que se estabelecem entre os “dispositivos formativos” e o “perfil profissional de professor” a formar, como forma de promoverem o desenvolvimento de um “projecto profissional e pessoal” (ver Figura 7.08). Este é, provavelmente, o aspecto menos explorado, do ponto de vista do processo empírico, embora se considere que, a espaços, nos resultados analisados, surgem traços da identidade e do projecto profissional e pessoal dos professores do 1CEB formados pela Licenciatura do EB (1.º Ciclo). Trata-se de uma identidade profissional marcada pelo desenvolvimento de uma profissionalidade docente adequada à natureza da escola situada na sociedade pós-moderna. É marcada por uma concepção construtivista e cultural da profissionalidade, entendida como um conjunto de capacidades e valores de que dispõe o professor para o desempenho da sua actividade profissional, num determinado contexto político, social e histórico. Essa identidade é configurada por um perfil profissional que comporta um conjunto de dimensões inter-relacionadas, que constituem o âmbito do exercício da função docente, trabalhadas na formação inicial e que se relacionam: com a dimensão profissional, social e ética da profissão, que realça a vertente intelectual, cívica e deontológica das funções docentes; a dimensão do ensino e da aprendizagem, a qual coloca de relevo o conhecimento científico, técnico a atitudinal necessário a uma gestão criteriosa, informada e participada do currículo escolar; a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade educativa, que remete para a natureza colaborativa e organizacional da actividade docente; e, finalmente, a dimensão, do desenvolvimento profissional ao longo da vida, através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa. Ainda de acordo com o plano inicialmente traçado, pretendia-se, de seguida, autonomizar, em termos do apuramento e reflexão dos dados, algo que foi explorado de forma transversal ao processo empírico e, portanto, o qual fomos já referenciando de forma recorrente nas análises apresentadas. Referimo-nos “Projecto Curricular Integrado”, como dispositivo para a construção do conhecimento profissional e escolar. A concepção de projecto curricular integrado e flexível pressupõe a gestão curricular como processo de tomada de decisões diferenciadas e contextualizadas, sendo a escola o espaço privilegiado de mediação e centro de decisão curricular. Cabe aos professores assumirem esse espaço de decisão, fazendo a mediação entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar desejável, tendo em vista a garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos. O modelo para a integração curricular, onde se promove, a partir do projecto curricular, relações de interacção entre o conhecimento, o aluno e a realidade, de acordo com processos de investigação-acção colaborativa, tem no “Projecto Curricular Integrado” o garante da articulação e coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, através dos instrumentos metodológicos da investigação, colaboração e reflexão, que se concretizam no desenvolvimento de actividades integradoras que promovem a aprendizagem significativa, crítica, globalizadora e funcional.

Numa primeira parte, pretende-se fazer uma análise do blog quanto à forma, ou seja, como ferramenta metodológica e estratégia formativa, no sentido em que procurava permitir: a) a integração dos trabalhos de investigação; b) a continuidade e acompanhamento do processo; c) a criação de um espírito de grupo e de pertença a uma comunidade específica de formação/investigação, unida por laços de identidade, de amizade e partilha que podia contribuir para a melhoria da condição de Professor do 1.º Ciclo e para a valorização dos resultados da investigação.

Pretende-se, num segundo momento, fazer uma análise do blog quanto ao conteúdo, dando corpo à estratégia formativa, tentando seleccionar algumas temáticas transversais e emergentes sobre a construção do conhecimento profissional na formação inicial e no período de indução profissional.

3.1. O Blogue: Quanto à Forma

A utilização do blogue como ferramenta que permitiu fazer o acompanhamento do trabalhos de investigação, fazendo ela própria também parte desse processo, numa primeira análise da participação dos professores neófitos, leva-nos às seguintes reflexões, podendo delas também retirar se algumas percepções acerca da forma como encaram o período de indução profissional, ainda que sofram de um carácter exploratório.

1) A intercalar as séries de três entrevistas de grupo, disponibilizou se um blogue de discussão, denominada “Ser Professor do 1.º Ciclo”, especialmente concebido para fazer a mediação do processo de investigação, tanto do ponto de vista de uma meta análise e reflexão acerca das sessões de trabalho, como da própria organização do mesmo. Pretendia-se assim prolongar e alargar a discussão suscitada no seio dos grupos durante as entrevistas e manter um espírito de pertença a um grupo de investigação sobre a construção do conhecimento profissional e a condição de ser professor do 1.º ciclo.

2) Com a realização das entrevistas tivemos a percepção que os professores têm uma necessidade absoluta de falarem sobre as suas experiências concretas. Quando o assunto foi a indução profissional essa tendência acabou por se tornar ainda mais evidente. Em praticamente todas as questões que gostaríamos de ver tratadas, as referências dos professores situavam-se no âmbito das suas situações concretas, nas experiências vividas, tendo muito dificuldade em se desligarem das mesmas, prolongando em muito o tempo dedicado às entrevistas, agravado ainda pelo facto de estarmos perante entrevistas de grupo. Se pensarmos no blogue, onde o meio de comunicação era a escrita, a situação pareceu mudar radicalmente, pois a participação e os discursos acabaram por ser

bastante mais filtrados.

3) A comunicação assíncrona, onde é possível sistematizar o raciocínio, reformular ideias, acrescentar percepções diferenciadas, num processo cíclico de constante enriquecimento de argumentos e ideias, era uma das vantagens que adivinhávamos para a utilização da ferramenta informática do blogue. Contudo, verificámos que estes argumentos ditos favoráveis para a sua utilização acabaram por se tornar, em grande parte, em entraves para manter as discussões vivas e divergentes, devido à elevada exigência do processo intelectual.

4) Em geral, os professores questionaram também o tipo de intervenção feita no blogue, com uma linguagem algo desadequada para o meio utilizado, que induzia, pelo contrário, discursos mais informais. O blogue foi acusado de uma certa teorização que os professores, de alguma forma, disseram trazer alguma dificuldade para lidar com o mesmo, levando à sua rejeição. Essa dita teorização, provavelmente, resultou da nossa moderação do blogue, onde procurávamos fazer a sistematização das entrevistas e do que os professores principiantes iam dizendo.

5) Depois, em face do argumento anterior, à partida a escrita parecia ser um entrave à participação, desde logo porque exigia um esforço intelectual sistematizado. Associado à escrita no blog, como factor de inibição, estava relacionado o carácter público da opinião. Assim, temos um factor de exposição pública perante os pares mais próximos, colegas de participação na investigação, mas também perante aqueles que tinham acesso ao blogue, devido ao seu carácter público. Esta ideia implica também uma questão de imagem a preservar ou que pelo menos era preciso não pôr em causa ou dar argumentos para questionar.

6) O carácter público da escrita assumiu outra dimensão a considerar quando pensamos em escolas privadas. Os professores das escolas privados assumiam de forma explícita a necessidade de ter cuidados com o que escreviam, pois a relação entre entidade patronal e trabalhador é muito mais próxima, com carácter visível e de repercussões imediatas. Sem os inibir de escrever, levava-os, no entanto, a pensar em função das eventuais repercussões que isso poderia ter no domínio público.

7) Outra questão importante com influência directa na participação dos professores neófitos no blogue diz respeito à gestão do tempo profissional e pessoal. Trata-se de uma questão de prioridades assumidas pelos professores, onde a investigação, apesar do compromisso inicial, acabou por não ser algo que estivesse muito próximo dos seus quotidianos e preocupações imediatas e por isso acabou por ser preterida em relação a outros assuntos. Um dos assuntos prioritários acabou por ser a actividade profissional, assumida como muito absorvente neste início de carreira. Depois existem outros que não deixam de assumir uma importância complementar, como seja a vida familiar, os

amigos, outras actividades de intervenção social ou de lazer.

8) Relacionado com a questão das prioridades e da comunicação assíncrona do blogue está a necessidade de uma certa disciplina na sua participação. Porque as prioridades podem ser outras e porque o blogue pode esperar pelo dia seguinte, caso não houvesse uma disciplina muito forte e um esforço muito apertado para manter actualizada a participação no blogue, este sofria com a ausência de participações. O carácter liberal, não compulsivo e assíncrono associado às prioridades levou a que, com frequência, a participação no blogue fosse colocada em questão.

9) O desinvestimento visível no blogue, visto pela eventual quantidade reduzida de entradas de 'posts' e comentários, bem como pelo desequilíbrio de participações dos diferentes professores, não era justificado pelo seu desinteresse e falta de pertinência. Pelo contrário, estava mais relacionado com a dificuldade do controlo individual da participação e pelos factores que fomos apontando. Os professores principiantes tinham a noção que o blogue estava a correr bem, que havia muitas participações, salvo situações muito concretas. A ideia de que o blogue estava com défice de participação era algo criado por nós, em face de expectativas e exigências muito elevadas. Esta situação chegou a ser colocada na agenda das entrevistas, no sentido de fazer uma avaliação da moderação e participação no blogue, para além de ponderar alterações à dinâmica do mesmo.

10) O interesse e o significado assumido pelo blogue nos professores participantes e noutros que não fizeram parte da investigação, está no feedback muito positivo que tivemos acerca dos temas e das reflexões que foram surgindo. Isto também é sugerido pelo facto de todos os professores afirmarem terem acompanhado o blogue com frequência, de o lerem com muito interesse. O problema, como já vimos, estava no passe seguinte, que implicava a participação, que era mais complicado de dar.

11) O blogue foi pensado no sentido de permitir uma participação flexível de todos os intervenientes da investigação: investigador, professores neófitos e orientadores da investigação. Apesar do carácter público do blogue, só podiam 'postar' e comentar pessoas registadas, o que se circunscrevia aos membros identificados. Sempre esteve prevista a dinamização e moderação da nossa parte como investigador interessado nos resultados deste processo. Contudo, sempre pensamos ajustar essa moderação ao movimento do blogue, na expectativa que com o tempo essa moderação iria diminuir à medida que os professores assegurassem uma certa dinamização. Aconteceu precisamente o contrário, ou seja, sentimos uma necessidade absoluta de promover uma forte moderação no sentido de, em alguns momentos, garantir o movimento do blogue e corresponder à função da leitura por parte dos participantes. Nesse sentido, muitas das entradas do blogue são da

nossa responsabilidade. Verificamos, assim, um baixo nível de ‘posts’ da responsabilidade dos professores.

12) Depois ainda como forma de manter algum nível de interesse na participação dos professores acabámos por recorrer a outros meios de mobilização, para além das entradas no blogue. Assim, muitas vezes, a acompanhar os ‘posts’, fazíamos contactos via SMS, via correio electrónico e, nalguns casos, através do telefone (leia-se, telemóvel). Verificámos que, numa primeira fase, este tipo de moderação e incentivo à participação acabava por ter resultados, situação que se foi diluindo conforme o tempo foi passando.

13) A tecnologia envolvida também foi uma questão que acabou por influenciar a participação dos professores. Apesar de haver um controlo dos participantes a partir de uma amostra por conveniência onde havia critérios a cumprir – um dos quais era ter acesso à Internet nos contextos de trabalho e pessoais –, também aqui tivemos alguns problemas. Estamos num país que diz fazer, actualmente, uma aposta prioritária no acesso generalizada às tecnologias, nomeadamente à Internet (através de um programa denominado “Choque Tecnológico”), mas notámos dificuldades básicas pouco aceitáveis. Para os professores principiantes ter um acesso de banda larga em casa é uma situação de privilégio. Os acessos gratuitos à Internet, pouco seguros e estáveis, com caixas de correio electrónico de baixa capacidade, foram elementos que não facilitaram o acompanhamento e a participação no blogue.

14) Verificámos também a necessidade absoluta de cuidar da motivação e da implicação dos participantes nos assuntos a tratar. Em determinadas opções da moderação, com desafios um pouco mais criativos e com um toque de novidade, conseguimos ter uma participação positiva. Caso contrário, corria-se o sério risco de ficarmos por intervenções pouco significativas e pelo desinvestimento, devido à falta de um sentimento de pertença e de implicações significativas na vida pessoal e profissional. Nalgumas situações sentimos que conseguimos essa mobilização, noutras nem por isso. E isto foi uma situação que os professores manifestaram de forma muito explícita.

15) Ficou também desta experiência uma forte vontade de criar uma comunidade online de professores principiantes, recém-licenciados pela UM. Trata-se de um assunto que preocupava os professores ainda como estudantes e que voltou a ressurgir com a participação nesta experiência. Partia do pressuposto, comprovado com a investigação, relacionado com as vantagens que decorriam da partilha de experiências, da pertença a uma comunidade relacionada pelo mesmo percurso de formação inicial, com a partilha de códigos, linguagens e procedimentos comuns. Num mundo global, de deslocações facilitadas, mas ao mesmo tempo disperso nos tempos e nos espaços, nada melhor do

que as tecnologias para fazer essa ponte de união e de referenciais comuns. Ainda assim, durante a experiência questionou-se se o blogue, como ferramenta tecnológica, seria a melhor forma de promover esse desígnio, em face de uma multiplicidade de escolhas, eventualmente mais adequadas para os propósitos dessa comunidade de saberes relacionados com a profissão de professor do 1CEB.

3.2. O Blogue: Quanto ao Conteúdo

A análise de conteúdo do blogue, de uma forma detalhada, levaria a uma profusão de dados e reflexões que não seria comportável neste texto. Estes dados teriam de ser conjugados com as entrevistas e os registos escritos, no sentido de aferir tendências e validar o processo de análise de conteúdo, neste projecto de investigação. Estamos perante uma riqueza e uma densidade enorme de situações relacionadas com a construção do conhecimento profissional na formação inicial e no período de indução. Isto pode ser justificado em parte pelo facto das reflexões que os professores fizeram nas entrevistas e nos registos individuais reverterem para o blogue, havendo deste modo uma selecção das temáticas abordadas, tornando visíveis os aspectos mais significativos para os professores neófitos. Neste sentido, vamos tentar dar visibilidade apenas a alguns aspectos que nos parecem ser mais recorrentes em diferentes intervenções dos professores.

1) Começamos por mencionar o facto dos professores neófitos referirem com insistência o interesse e a vantagem de participarem em processos de investigação inovadores para a construção do conhecimento profissional, com implicações profundas ao nível das opções curriculares, da reflexão sobre as práticas pedagógicas e mesmo ao nível dos aspectos pessoais. Assim, entre alguns dos aspectos mais citados pelos professores referimos a participação na investigação como um suporte para a reflexão, a continuidade dos processos de formação, os ganhos ao nível do enriquecimento profissional e pessoal, a vontade de trabalhar em comum, a participação numa experiência inovadora e pioneira, a possibilidade de aprender com as experiências dos colegas, de reflectir e partilhar experiências concretas.

Olá, se lerem esta mensagem é porque já consegui utilizar este novo instrumento e isso significa que já aprendi alguma coisa. De facto, é bom podermos colaborar em projectos desta natureza, por tudo de bom que podemos ganhar em termos de enriquecimento pessoal e profissional. (Post “Primeiro Passo”; Comentário 3; 2,3§)

Sinto que este processo se irá revelar benéfico para todos nós na perspectiva de que nos irá capacitar/estimular a uma reflexão diária do nosso trabalho como docentes. (Post “O primeiro passo”; Comentário 1; 2§).

2) Sendo esta uma investigação centrada num contexto específico de formação inicial de professores, onde existe em determinadas componentes do plano de estudos um modelo explícito para a construção do conhecimento profissional, através da eleição de um perfil profissional de formação e um modelo curricular para a prática profissional, os professores neófitos apreciam essa formação inicial de forma muito positiva, referindo-se a um nível superior de qualidade em relação a outros contextos de formação. Estabelecem também uma forte correlação entre as aprendizagens da formação inicial e as orientações que assumem na actividade profissional. Acreditam que nenhuma formação inicial os pode preparar para tudo, assim como acreditam que lhes proporcionou instrumentos e competências para enfrentar os diferentes contextos escolares com sucesso.

Creio que a formação no IEC é, sem dúvida alguma, a melhor. Hoje, o que sou e o que sei devo-o muito ao que aprendi no IEC. Não me ensinaram receitas nem como “dar aulas” para crianças do 1.º ao 4.º ano, mas, pelo contrário, ajudaram-me a saber trabalhar com crianças. E saber trabalhar com crianças é muito mais do que lhes ensinar conteúdos, é ajudar-lhes a ter interesse pela escola, a ver a aprendizagem como algo interessante, útil, saber olhar/trabalhar com a diferença. (Post “Formação inicial do IEC é boa e recomenda-se!”, Comentário 1; 1§).

Penso que o saldo deste encontro foi muito positivo, pois demonstrou que realmente existe uma interferência muito forte da nossa formação na nossa vivência profissional. (Post “Primeira entrevista: Turma 1 (17-12-2005)”, Comentário 5; 6§).

Olá a todos. Parabéns pelos comentários super, hiper favoráveis à nossa formação inicial. Universidade, Universidade só mesmo a UM. Será? Todos sabemos que a formação inicial é o pilar de uma profissionalidade edificante e reflexiva, em que o dia-a-dia lectivo é simultaneamente o resultado e a construção de uma aprendizagem. (Post “Formação inicial do IEC é boa e recomenda-se!”, Comentário 6, 1§).

3) Um aspecto assumido por todos os participantes de uma forma muito evidente, diz respeito ao carácter da profissão docente no 1CEB como uma actividade profissional intensa, a tempo inteiro, desgastante e absorvente. É uma actividade que não pode ser assumida como um emprego, pois não é possível desligar e deixar de pensar na escola, nas crianças. Algo lhes diz que existe um designio maior, um dever profissional, que orienta e move a actividade profissional, apesar das dificuldades e dos contextos nem sempre serem os mais favoráveis. Para lá do momento da intervenção e da interacção com as crianças, existe um sem número de situações que é preciso cuidar. Desde logo o dia seguinte que é preciso pormenorizar, a alteração à planificação que é preciso fazer. Depois as reuniões e os aspectos burocráticos que acabam por preencher muito os tempos disponíveis dos professores. Assim, ser professor do 1CEB é uma forma de vida, uma forma de estar, muitas vezes com prejuízo da vida pessoal.

Digo este “mesmo” [blogue], porque embora ainda não lhe tivesse acedido, tenho pensado sobre o assunto, e é claro que só faz sentido pensar sobre ele porque trabalhamos nele e com ele todos os

dias, a todas as horas... Sim, porque ser professor é assim mesmo... pelo menos até agora tem sido. (Post “Olá, outra vez: um desafio e uma provocação”, Comentário 2; 1§).

A verdade é que vim para uma escola que me mostra que o contrário é possível, ou seja, aqui encontrei colegas que não vêem o ensino como um emprego, mas como uma forma de vida, com tudo o que isso implica. Infelizmente, devido ao volume de papel a que nos obrigam, o tempo de que dispomos na escola é para isso mesmo, sendo que, para trabalhar para as nossas crianças abdicamos do nosso tempo pessoal. E fazemo-lo com toda a disponibilidade, o pior é quando as entidades superiores não pensam da mesma forma e não nos acompanham neste caminho, sobrecarregando ainda mais o trabalho burocrático. Mas cá vamos andando, tal como nos ensinaram e nos prepararam na formação inicial: remar contra a maré sabendo que temos a responsabilidade de um mundo melhor sobre nós. (Post “Um pequeno desabafo”, Comentário 3; 3,4§).

Adormecer e acordar, por vezes, a pensar na escola não parece um comportamento muito normal... Mas, a quantos de vós é que não acontece? Pois é, isto deve-se ao facto de não encarmos a opção que fizemos como um emprego mas como uma forma de estar na vida. Faz parte de nós! (Post “Formação inicial do IEC é boa e recomenda-se!”, Comentário 9; 3,4§).

4) Há também a consciência clara, por parte de todos os participantes, de que a formação inicial iniciou um processo de construção de um perfil profissional baseado na investigação, reflexão e colaboração, conceitos centrais dos processos de formação desenvolvidos pelo IEC da UM, que os identifica como profissionais da educação do 1CEB. Trata-se de uma marca que os distingue e que não encontram noutros contextos de formação. É um perfil profissional que precisa de estar sempre a ser alimentado e em constante questionamento, pelo que se trata de um processo de aprendizagem e construção ao longo da vida.

É bom sentirmos esta cumplicidade com outros colegas porque sentimos necessidade de partilhar as nossas ideias, reflectir, discutir, tirar dúvidas... Talvez esta seja uma mais-valia da nossa formação, o facto de nos inculcar um espírito aberto, investigador, reflexivo, crítico, em vez da mentalidade de um professor já formado e, por isso, conhecedor e inquestionável. (Post “Primeira entrevista: Turma 1 (17-12-2005)”, Comentário 4; 3§).

Concluimos que algumas “formas de estar” na nossa profissão podem ajudar-nos a “crescer”, tornando-nos mais fortes perante a realidade do ensino que, muitas vezes, insiste em derrubar os nossos sonhos, a nossa vontade de fazer mais e melhor. (Post “Mudanças...”, Comentário 8; 2§).

Reflectir sobre a forma como crescemos é crescer... (Post “Primeira entrevista: Turma 3 (28-12-2005)”, Comentário 7; 2§)

5) No blogue está explícita a importância da construção, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares Integrados, na formação inicial e no período de indução profissional, como dispositivo de formação e aprendizagem escolar e como mecanismo de formação de professores. O Projecto Curricular Integrado é, assim, entendido simultaneamente como instrumento fundamental para a mediação dos processos de aprendizagem das crianças e para a gestão flexível do trabalho curricular dos professores. Valoriza-se também a questão da flexibilidade dos pressupostos da

construção do Projecto Curricular, em função dos contextos escolares, da comunidade docente, das crianças que temos na sala de aula. Depois, relacionado com o desenvolvimento do Projecto Curricular Integrado, encontra-se um conjunto de outras situações que definem a intervenção curricular e pedagógica com a qual os professores principiantes se identificam e dizem constituir a sua matriz de trabalho, nomeadamente a metodologia de projecto, a articulação curricular, o aprender a aprender, o desenvolvimento de competências.

Sem dúvida, que faz sentido falarmos em Projecto Curricular Integrado, mesmo que nos pareça difícil aplicá-lo nos moldes da formação inicial, quando temos turmas enormes, com vários níveis de ensino. É urgente que pensemos nos nossos alunos como seres com necessidades específicas, que necessitam de um currículo aberto, flexível e dinâmico. É preciso integrarmos as aprendizagens das diferentes áreas em actividades integradoras que tenham significado para os nossos alunos.

Tenho a certeza que se conseguíssemos fazer isso teríamos alunos muito mais felizes e professores muito mais realizados. (Post “O Projecto Curricular Integrado como dispositivo de formação e de aprendizagem escolar”; Comentário 4; 3§).

Se até então me foquei no PCI como dispositivo de formação e de aprendizagem escolar sob o ponto de vista dos alunos, este também se assume como mecanismo de formação de professores. Isto é, enquanto professora sinto que o meu trabalho, organizado de acordo com esta metodologia, permite edificar e reconstruir a minha identidade profissional, uma vez que o permanente ciclo de reflexão-investigação-acção, que está inerente ao desenvolvimento do PCI, permitem-me criar uma visão crítica perante a realidade envolvente, sobre o que é ser professor e o que é ser aluno. (Post “O Projecto Curricular Integrado como dispositivo de formação e de aprendizagem escolar”; Comentário 3; 1§).

Falar na importância do PCI é também falar da importância da Metodologia de Projecto, é falar da importância da articulação curricular, do “aprender a aprender”, e de um conjunto de factores que são o centro e o marco fundamental que uma formação de base em Ensino Básico do 1.º Ciclo, a meu ver, deve possuir. (Post “O Projecto Curricular Integrado como dispositivo de formação e de aprendizagem escolar”; Comentário 5; 3§).

6) Ressalta a evidência da necessidade de um trabalho, na formação inicial, mais cuidado e intenso, ao nível da componente de formação das ciências da especialidade e das suas didácticas específicas. Há uma preocupação evidente pelos aspectos didácticos e eles assumem uma importância decisiva na hora do trabalho pedagógico, até pela identificação de alguma insegurança que transparece pelo facto de serem professores principiantes. Há preocupações específicas ao nível da leitura e da escrita da língua materna. Depois, apesar da consciência de algumas lacunas na formação inicial a este nível, há, ainda assim, uma percepção de um trabalho bem conduzido e que não é possível especificar todos os aspectos que serão objecto de preocupação na actividade profissional. Assim, fica também a noção bem vincada, em consonância com o perfil profissional do professor, da necessidade/vontade de aprender com a experiência e com a formação contínua.

Por um lado, tenho consciência que estou bem preparada. Sei o que é e para que serve um PCT, por exemplo, e sei igualmente que consigo planear actividades dignas de um estágio do 4.º ano. Mas, o que muitas vezes me surge como dúvidas são mesmo aspectos relacionados com as áreas das didácticas. (Post “Ciências da especialidade: as didácticas”; Comentário 1; 1§).

Considero que generalizar a falta de preparação ao nível das didácticas não será o mais correcto. Podemos referir uma ou outra didáctica que poderia ter sido mais explorada. Ao referir uma “falta de preparação” acho que podemos falar mais de um constante sentimento de “insegurança” que considero positivo pois possibilita uma consciência anti-dogmática. Infelizmente, mesmo depois de terminada uma licenciatura, não somos possuidores da sabedoria máxima possível para a docência! Temos de ter a capacidade de investigar e aprender todos os dias! (Post “Ciências da especialidade: as didácticas”; Comentário 2; 3§)

De facto, o ideal seria que a formação inicial nos preparasse para todas as situações, mas cada vez me convenço mais que em educação não há receitas e que temos que aprender com a experiência e com a formação contínua. (Post “Ciências da especialidade: as didácticas”; Comentário 4; 3§)

7) O período de indução profissional é apreciado pelos professores neófitos como um momento onde não há qualquer apoio institucional, onde a insegurança acaba por tomar um espaço importante nas suas preocupações. Dizem que são lançados na sala de aula sem qualquer apoio profissional, o que suscita muitas questões de insegurança. Muitas vezes vêem-se na necessidade de lidar com conflitos decorrentes de um certo confronto com os colegas mais velhos, que consideram as suas práticas demasiado complexas, esforçadas, como quem pretende mudar o mundo. Torna-se, assim, necessário realizar um salto emocional e relacional para enfrentar os contextos profissionais, em grande parte dos casos sem qualquer ajuda, o que faz retrair as iniciativas mais voluntaristas. Mas também aceitam como um desafio as dificuldades que encontram nos contextos profissionais, demonstrando confiança na formação inicial que obtiveram.

Os dilemas surgem quando chegamos às nossas salas de aula. Noutras profissões, é dada a possibilidade de uma inserção lenta, com acompanhamento de um superior, que vai ajudando e dando conselhos. Nós, professores, somos “lançados” para dentro da sala de aula, sozinhos, sem apoio e sem saber a quem recorrer... (Post “Para reflectir...”; 4§).

Realmente acho que hoje não vou dormir! Amanhã começo a trabalhar numa nova escola e as inseguranças lá estão de volta! Realmente isto não pode ser um trabalho...É a nossa vida! Tudo, ou quase tudo, que anda no nosso pensamento lá se vira para a escola, para os alunos, etc. ... (Post “Formação inicial do IEC é boa e recomenda-se!”; Comentário 11; 2§).

Por que nos assolam tantos sentimentos negativos, dilemas, dúvidas, conflitos de perspectivas educativas, nos primeiros anos de trabalho? Por que razão as colegas mais velhas que já “são professoras” há muito tempo, consideram certas formas de trabalhar com os alunos uma quimera? (Post “Choque... (Educ)ológico ...”; 8, 9§).

Penso que foi isso o mais importante que levei comigo da formação inicial: as dificuldades ou também conflitos sócio-cognitivos não são obstáculos a uma carreira profissional de qualidade, mas antes o seu motor...” (Post “Conflitos sócio-cognitivos... também para professores...”; 6§).

8) Os aspectos burocráticos, de acordo com os professores principiantes, imperam na gestão de muitas escolas e leva os professores a desviarem-se da sua verdadeira função: ensinar e inovar as práticas. Apesar disso, reforçam a ideia de recentrar as preocupações nos processos curriculares e pedagógicos, com as crianças a assumir um papel central nas actividades e na aprendizagem. De facto, o tempo já é sentido como um bem muito escasso, devido à intensificação da actividade pedagógica e de todas as solicitações que daí decorrem: as crianças, os pais, as dificuldades de aprendizagem, os ritmos diferenciados, a articulação curricular. As reuniões de professores pelos mais diversos motivos, o preenchimento de papéis, os relatórios para fazer, acabam por ser situações que fazem esgotar a paciência, já de si nos limites com a intensificação do trabalho. A dita burocracia torna visível a sensação de que se está a trabalhar de uma forma pouco produtiva e, sobretudo, sem grande repercussão para aquilo que mais valorizam e gostariam de estar a fazer, e que diz respeito ao trabalho curricular e pedagógico, à mediação das aprendizagens das crianças. Assim, transparece a sensação generalizada de perda de tempo com consequente perda de vontade de apostar em práticas inovadoras.

A lógica burocrática das escolas continua a exercer uma pressão maior que qualquer tentativa de remar em sentido contrário. (Post “(Des)burocratizar: eis a questão?”; 2§).

Sinto o mesmo em relação à burocracia, está definitivamente a sufocar-nos e retira-nos não só o tempo, por si já escasso, como também alguma coragem para remar contra a maré no que diz respeito à implementação de práticas inovadoras. (Post “(Des)burocratizar: eis a questão?”; Comentário 2).

Já no mundo profissional, esta óptica burocrática continua a existir e a revelar-se como reguladora de todo o processo de ensino. Para toda e qualquer actividade, o professor, tal como dissesse, necessita de preencher formulários e relatórios para que tudo funcione dentro da “legalidade” que assim é “exigida”. (Post “(Des)burocratizar: eis a questão?”; Comentário 3; 4,5§).

3.3. Síntese Sobre a Função do Blogue na Investigação

Numa intenção de sistematização reportada aos aspectos dirimidos e, por isso, sempre na dependência de outros elementos de análise que eventualmente poderiam ser alvo de atenção, somos, ainda assim, levados a evidenciar algumas ideias soltas que nos ficam desta abordagem à utilização do blogue como ferramenta metodológica e estratégia formativa na construção do conhecimento profissional dos professores:

–Do ponto de vista metodológico, podemos dizer que houve ganhos significativos na utilização do blogue. Permitiu dar consistência, visibilidade e continuidade ao processo de investigação, permitiu um relacionamento significativo entre as diferentes formas de recolha de dados, possibilitou um acompanhamento e uma auto-regulação do processo de investigação.

–Quanto aos elementos que participaram na investigação, o blogue também permitiu

estabelecer laços efectivos de relacionamento e sentimentos de pertença a um grupo de trabalho. Este efeito veio consciencializar e potencializar a ideia da necessidade de dar continuidade ao processo de formação, para lá da formação inicial.

–A discussão e reflexão gerada no blogue acabou por assumir contornos de estratégia de acompanhamento e formação de professores em período de indução. Esta circunstância foi avaliada pelos professores como muito positiva e como um dispositivo a adoptar neste período tão decisivo da construção do conhecimento profissional, como é a indução profissional.

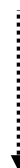
–A investigação reforça a ideia das potencialidades da mediação tecnológica nos processos de formação. Pode-se questionar se o blogue foi a melhor ferramenta, chama a atenção para os cuidados a ter, para além de evidenciar níveis de exigência, empenho e dedicação elevados, mas resulta como uma evidência as mais-valias que ferramentas de interacção assíncrona podem trazer aos processos de aprendizagem.

–Parece-nos também evidente que fica desta experiência a necessidade da universidade alargar a sua intervenção para lá da formação inicial, levando o rigor científico e metodológico para outros contextos, contribuindo também para a melhoria das funções incumbidas à escola básica.

CAPÍTULO IX



Contributos do Desenvolvimento Curricular e Profissional para a Construção da Função e do Saber do Professor



Índice

Capítulo IX – Contributos do Desenvolvimento Curricular e Profissional para a Construção da Função e do Saber do Professor	849
Índice	850
Apresentação	851
1. A Propósito do “Perfil Profissional da Formação Inicial em Reflexão”	852
1.1. A Propósito da Reflexão	853
1.1.2. Dos Registos como Forma de Reflexão	853
1.1.3. Professores Investigadores	854
1.1.4. A Flexibilidade como Competência e Abordagem Curricular	854
1.2. A Propósito da Colaboração	855
1.2.1. O Papel do Professor Cooperante e do Professor Supervisor	855
1.2.2. Ambiente Sócio-Afectivo	856
1.2.3. Diversificação de Contextos Escolares	856
1.3. Plano Curricular da Formação	857
1.3.1. Necessidades Educativas Especiais	857
1.3.2. Psicologia do Desenvolvimento	857
1.3.4. As Expressões Artísticas	858
1.3.5. Organização da Escola Básica	858
1.4. (Re)organização da Prática Pedagógica IV	858
1.4.1. Os Desafios do 1.º Ano de Escolaridade	859
1.4.2. As Oficinas de Ensino	859
1.4.3. Os Grupos de Estádio	860
1.4.4. Estágio Integrado	860
2. A Propósito das “(In)certezas da Indução Profissional no Ensino Básico”	860
2.1. Uma Professora em Indução Profissional	861
2.1.1. Sentimentos e Experiências Positivas	861
2.1.2. Sentimentos e Experiências Negativas	862
2.1.3. A Formação como Preparação para a Profissão: o Saber e a Função	863
2.2. Uma Lista Pós Leitura do Blogue: Questões que Interrogam o Professor	864
2.2.1. A Formação	865
2.2.2. O Professor	865
2.2.3. O Ensino	867
2.2.4. O Contexto	868
3. A Propósito do “Regresso dos Professores”	869
3.1. O Regresso dos Professores: Ideias Soltas e Entrecruzadas	870
3.2. Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Investigador	873
3.3. Contributos para Tornar-se Professor	873



Apresentação

O Capítulo IX, “Contributos do Desenvolvimento Curricular e Profissional para a Construção da Função e do Saber do Professor”, pretende ser uma reflexão pessoal, eventualmente desproporcionada e limitada, em função da extensão do relatório da investigação, nomeadamente quanto aos seus elementos de contextualização e fundamentação, mas, ainda assim, um texto com o qual pretendemos tecer algumas considerações, em jeito de contributos finais deste estudo, relativas ao processo de investigação e aos resultados da análise dos dados. Os aspectos a evidenciar concretizam-se, não só a partir do estudo empírico e das questões que o informam, mas também, de uma forma abrangente, tendo em consideração o trabalho desenvolvido quanto à contextualização e fundamentação do mesmo, no que diz respeito aos pressupostos e às reformas curriculares do EB, bem como à formação de professores e ao estatuto profissional e social de que a profissão goza em Portugal. Concretizam-se também, de uma forma mais específica, a partir da própria sistematização dos pressupostos do modelo curricular do Projecto PROCUR e do projecto de formação integrado, com o qual se concebe a construção do conhecimento profissional dos professores do 1CEB na UM, no contexto da Licenciatura em EB (1.º Ciclo), entretanto extinta, em função das propostas resultantes da implementação do Processo de Bolonha.

Para formalizar esta reflexão final teríamos que encontrar uma forma expedita e ágil que nos pudesse acautelar alguma circunspecção, dada a profusão de dados (embora nem todos tratados, por razões já explicitadas, temos a perfeita consciência sobre as tendências dos mesmos) e as múltiplas abordagens de contextualização e fundamentação de um objecto de estudo que começou por estar centrado na Licenciatura em EB (1.º Ciclo) do antigo IEC da UM e que acabou por se tornar num pretexto para percorrer um périplo de temas que se entrecruzam no largo espectro da acção relacionado com a formação de professores, com particular incidência no 1CEB, em Portugal; bem assim como pelas reformas educativas onde os professores se tornam protagonistas pela sua intervenção na transformação das propostas curriculares em processos de ensino-aprendizagem.

Nesta circunstância, decidimos usar de um estratagema que nos pudesse orientar na reflexão de diversos aspectos sobre os quais gostaríamos de tecer alguns comentários, incorporando também dados do processo de investigação e da redacção deste estudo. Neste sentido, decidimos seleccionar textos/trabalhos que se relacionam ou foram produzidos no âmbito do processo de investigação ou do objecto de estudo. Assim, numa primeira fase, centrada na reflexão sobre a formação inicial de

professores do 1CEB da UM, escolhemos um texto produzido por um grupo de alunos representativos das escolas envolvidas no Estágio, do ano lectivo de 2003/2004, aos quais foi solicitada uma análise crítica à formação inicial que acabavam de completar. Esse texto foi apresentado pelos alunos nas Jornadas de Prática Pedagógica, realizadas em Junho de 2004, tendo por título “O Perfil da Formação Inicial em Reflexão” (Tavares et al., 2005).

De seguida, tendo por referência a comunicação oral de Maria do Céu Roldão, “(In)certezas da Indução Profissional no Ensino Básico” (2006b), realizada nas Jornadas de Prática Pedagógica, realizadas em Junho de 2006, a propósito da leitura do Blogue “Ser Professor do 1.º Ciclo”, assim como o texto produzido por uma ex-aluna do IEC, publicado também nas actas das Jornadas de 2004, “Reflectindo sobre a Formação” (Lisboa, 2005), abordamos algumas das questões sobre a formação inicial, a construção do conhecimento profissional e o processo de indução.

Finalmente, explicitamos ainda outras reflexões, como eventuais contributos resultantes deste trabalho, ao nível da experiência e do desenvolvimento do estudo empírico, do processo de redacção e estruturação do relatório final, bem como quanto à experiência de desenvolvimento profissional e pessoal em que se tornou esta longa, esforçada e desgastante jornada. Neste último ponto, fazemos uso do texto de António Nóvoa “O Regresso dos Professores” (2007), referente a uma comunicação apresentada na “Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning”, realizada em Lisboa.

Como resultado final, gostaríamos de obter uma síntese que faça transparecer uma leitura transversal do estudo realizado, centrado na formação inicial enquanto processo de construção do conhecimento profissional, não só relativamente à sua componente empírica, pois, não deixando de assumir sua importância central, do ponto de vista formal, ela acaba por competir, de ponto de vista substancial, com toda uma análise histórica, política e epistemológica da formação de professores em geral. Como nota final, referimos que fazemos uso de conceitos largamente explorados durante o trabalho, para os quais não vamos aqui identificar as respectivas referências bibliográficas, tornando este texto em algo de mais pessoal e intimista, um exercício reflexivo de síntese, tanto na esfera das implicações profissionais, como pessoais.

1. A Propósito do “Perfil Profissional da Formação Inicial em Reflexão”

O exercício consistiu em propor uma reflexão que se foca nos aspectos considerados positivos e

menos positivos de todo este percurso de aprendizagem, fazendo transparecer a forma como o curso agora terminado prepara para a profissão de docente do 1CEB. As primeiras reflexões foram concretizadas com o questionamento acerca “dos pilares que sustentam o perfil profissional”.

1.1. A Propósito da Reflexão

A primeira ideia referida pelos formandos relaciona-se com a *reflexão*. Embora o estudo empírico não tenha sido suficientemente explorado para fazer ênfase deste constructo, ele não deixa de surgir como algo de transversal, não só ao próprio processo empírico, como também em relação ao “modelo de formação para a construção do conhecimento profissional”. Esta *reflexão* é um elemento central, a par da *investigação* e *colaboração*, do *perfil profissional de formação* proposto e trabalhado junto dos formandos. Estes constructos assumiam um papel central no desenvolvimento do “modelo curricular para a prática profissional”, com o qual os formandos estruturavam todo o processo de concretização do Estágio, onde se destaca a metodologia de investigação de problemas. Neste sentido, está também em causa um perfil de um profissional reflexivo que faz da reflexão na e sobre a prática um instrumento de trabalho e aprendizagem. Assim, referem os formandos que

A reflexão é, precisamente, os primeiros aspectos que destacamos positivamente pela importância que assume na nossa formação. Ao longo de todo o processo formativo, é inegável que esta esteve sempre presente, com particular incidência na Prática Pedagógica, sendo uma componente essencial no âmbito da metodologia preconizada e desenvolvida, a metodologia de investigação de problemas. Uma vez que a reflexão leva, necessariamente, à análise, esta acaba por funcionar como uma forma de obter feedback do trabalho desenvolvido no âmbito do estágio (contribuindo para a adequação da selecção de estratégias no sentido de se obter maior sucesso escolar), permitindo uma avaliação e reestruturação constantes da prática, o que conduz a um perfil profissional reflexivo, e que se espera, de sucesso. (Tavares et al., 2005, p.77).

1.1.1. Dos Registos como Forma de Reflexão

Do ponto de vista do trabalho desenvolvido na Prática Pedagógica, aliado à *reflexão*, houve, necessariamente, que trabalhar questões relacionadas com os registos do trabalho efectuado. O rigor colocado nesses registos, tanto do trabalho desenvolvido junto das crianças, como processo metodológico (conteúdo procedimental) e organizativo do estudo e da aprendizagem, como o que servia para registar o trabalho do professor e, em última análise, aquele que fazia a síntese e a análise do trabalho efectuado, tornavam-se ferramentas de trabalho de um perfil profissional reflexivo. Aqui, tínhamos os registos do trabalho de grupo com a construção de portefólios de Prática Pedagógica, com os quais seria possível acompanhar e verificar o processo desenvolvido, as aprendizagens realizadas, tanto pelas crianças, como pelos professores Estagiários. Havia também os registos individuais, onde

se procurava trabalhar a capacidade de análise e problematização do trabalho realizado, das decisões tomadas e das implicações das mesmas, tanto para as aprendizagens das crianças, como para o desenvolvimento das competências profissionais dos Estagiários. É importante referir, pelo menos como condição intrínseca, a qual cumpríamos religiosamente, a necessidade de dar feedback dessa reflexão, fazer da mesma os pontos de referências para novas conquistas, novas competências.

Outro aspecto que consideramos importante realçar é o registo solicitado nas várias fases de todo o processo da Prática Pedagógica, o que muito contribuiu para a manutenção da própria reflexão. O registo é a tradução material das ideias, decisões e justificações tomadas, constitui um guião cronológico de todo o trabalho desenvolvido, e permite a visualização dos progressos realizados. Este aspecto foi fundamental durante todo o processo de formação e parece-nos que deve continuar revestido do mesmo rigor com que foi abordado. Só através da passagem por este processo, e uma vez que tivemos a oportunidade de conhecer modelos teóricos e de verificar a sua eficácia e funcionalidade no contacto com os contextos educativos, podemos afirmar que reunimos as condições necessárias para reestruturar estes modelos, adequando-os ao nosso perfil profissional, no sentido de continuar a desenvolver esta forma de trabalho consciente e reflexiva. (Tavares et al., 2005, p.77-78)

1.1.2. Professores Investigadores

Destas duas premissas iniciais, os Estagiários consideram ter as ferramentas para se tornarem professores investigadores, capazes de encontrar nas suas práticas e na informação à qual podem ter acesso, os elementos necessários para enfrentar os desafios da prática. Assim, referem os Estagiários, tanto os registos como a reflexão configuram-se como instrumentos que fazem dos “professores investigadores, uma vez que, ao realizar registos e reflexões sobre os sucessos e os insucessos, numa procura constante de novas soluções, estamos a assumir o papel de investigadores” (p.78).

1.1.3. A Flexibilidade como Competência e Abordagem Curricular

Um outro elemento que os Estagiários consideram na reflexão apresentada relaciona-se com a necessária *flexibilidade* como uma competência na abordagem das propostas curriculares e no desenvolvimento do perfil profissional. Essa flexibilidade identifica-se com a capacidade de reflectir sobre novas opções, procurar novas estratégias, reformular os planos iniciais em função de várias contingências. Nada que se relacione com o sentido simplista do facilitismo e do empobrecimento das propostas curriculares e do grau de exigência, tanto para as crianças, como para os formandos candidatos a professores. Assim, a flexibilidade manifesta-se numa competência profissional e num princípio básico da abordagem curricular. Desta forma, a flexibilidade

foi sendo desenvolvida sempre que, por exemplo, sentíamos dificuldades em aplicar as teorias estudadas à realidade do contexto das escolas. De facto, inicialmente tínhamos muitas expectativas em relação ao estágio, nomeadamente no sentido de podermos implementar as teorias que foram

sendo alvo de estudo. No entanto, cedo percebemos que a realidade dos contextos nem sempre o permitia e que este estava longe de ser o aspecto mais importante da prática: *melhor do que experimentar o sucesso de estratégias é desenhar estratégias que levem as crianças ao sucesso*. Foi tendo este pensamento em mente que sentimos a necessidade de reflectir, procurar novas estratégias e reformular a nossa prática, ou seja, *aprender a ser flexíveis*. (Tavares et al., 2005, p.78)¹

1.2. A Propósito da Colaboração

Para sustentar a trilogia dos pilares que fundamentam o perfil profissional – *reflexão, registos, flexibilidade* –, da autoria dos Estagiários, que resulta numa atitude de *investigação* para a prática e para o desenvolvimento do perfil profissional, estes consideram a *colaboração* como o sustentáculo desse edifício, “um factor de cariz incontestável”. Aqui, os Estagiários revelam o valor intrínseco da colaboração, tanto para o trabalho dos professores, como da própria qualidade que isso aporta para as propostas de ensino-aprendizagem para as crianças. O sucesso do Estágio é muito aferido pela capacidade de colaboração que se é capaz incorporar nos contextos da Prática Pedagógica. Para isso, são constituídas equipas de trabalho num mesmo contexto escolar, formadas pelo Professor Supervisor, pelos Professores Cooperantes, pelos grupos de estágio (desejavelmente dois por núcleos de estágio) e pelas respectivas turmas do 1CEB.

Esta estrutura parece ser decisiva para o sucesso deste processo, desde que se trabalhe para um objectivo comum e que a interacção e reflexão sejam constantes. Enquanto membros destas equipas, sentimos que os papéis dos supervisores e dos professores cooperantes foram vividos de forma diferente. No entanto, consideramos que o(a) supervisor(a) deveria ter um papel fundamental na criação de uma atitude investigativa e reflexiva durante todo o processo, capaz de conduzir a um perfil profissional de sucesso. (Tavares et al., 2005, pp.78-79)

1.2.1. O Papel do Professor Cooperante e do Professor Supervisor

e Desta referência resulta a ideia do papel importante do Professor Supervisor como elemento de coordenação da Prática Pedagógica e de incentivo a uma atitude de investigação e reflexão, que ultrapassam as questões do trabalho ao nível do conhecimento do conteúdo didáctico, sobretudo num nível de aprendizagens transversais, que se define pela integração dos saberes e pela intervenção em regime de monodocência. Nesta lógica orgânica do Estágio, os formandos também reconhecem o papel fundamental do Professor Cooperante, pois é ele que estabelece o elo de relacionamento entre os contextos escolares e o mundo académico, ajudando a atribuir significados aos saberes disciplinares, integrando-os no trabalho de planificação e de intervenção junto das crianças. Referem-se aos mesmos como sendo quem mais acompanha de perto cada grupo de estágio, pelo que “são um elemento essencial no apoio directo à planificação e desenvolvimento do Projecto Curricular Integrado,

¹ Itálicos da nossa responsabilidade.

fazendo a ponte entre o mundo da universidade e aquele onde iremos exercer a docência” (p.79).

1.2.2. *Ambiente Sócio-Afectivo*

É a experiência do trabalho colaborativo que acontece nos contextos escolares que permitiu uma constante reflexão conjunta a favor do sucesso escolar das crianças, as principais protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, toma valor acrescido a criação de um ambiente sócio-afectivo favorável, que permita contagiar os membros da comunidade com atitudes de colaboração, entreaajuda e participação nos processos educativos elevados à condição de uma actividade comunitária e solidária. No entanto, é também importante perceber que o Estágio é um momento intenso de sentimentos, onde o grau de exigência e o avolumar de trabalho são elementos que necessitam de uma atenção redobrada e de um acompanhamento permanente, no sentido de os ultrapassar e revertê-los em processos de crescimento e aprendizagem, caso contrário podem tornar-se em situações de elevada ansiedade, com repercussões menos positivas nas percepções das capacidades dos próprios Estagiários, momentos onde a intervenção dos supervisores deve ser visível, no sentido de procurar atenuar as fontes de conflitualidade e tensão.

1.2.3. *Diversificação de Contextos Escolares*

Também foram apontadas as virtualidades da diversificação de contextos escolares onde ocorrem os Estágios. Aqui, referem variáveis como a ruralidade e as comunidades escolares de uma dimensão reduzida como factores que podem ajudar a contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade de trabalho colaborativo bastante produtiva e bem sucedida. Embora considerem que essas variáveis não são necessariamente condições intrínsecas para o desenvolvimento desse trabalho, onde o factor humano joga papel fundamental, não iludem que possa ter potencializado essa postura e o resultado final. O que os Estagiários referem e querem salientar é ter-se assistido a uma experiência bem sucedida, eventualmente incubadora de outras para as quais a Universidade deve estar atenta e potencializar pelos benefícios apontados, pelas experiências proporcionadas aos Estagiários que tiveram o privilégio de participar no trabalho desses contextos.

Claro está que todo esse trabalho partiu muito da predisposição de todos os intervenientes e do próprio ambiente escolar. O conhecer outras realidades, outros alunos e outras práticas favoreceu muito a aprendizagem desses grupos e permitiu ultrapassar o sentimento de trabalho centrado sobre si mesmo, característica do início do estágio.

Participar desta abertura ao meio envolvente e coabitar com um trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes possibilitou um sem número de aprendizagens. Tal experiência jamais deverá ser esquecida e, sobre a forma de sugestão, poderia ser proporcionada a um leque mais abrangente de alunos da licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo. (Tavares et al., 2005, pp.79-80)

Depois desta experiência, podemos confirmar que outras se seguiram com resultados idênticos e muito valorizados pelos Estagiários. Isto remete-nos para as considerações relativas às escolhas dos contextos escolares, ao perfil dos Professores Cooperantes e aos cuidados a colocar na sua selecção. Remete-nos ainda para os últimos movimentos ao nível da rede escolar que simplesmente estão a destruir, de forma indiscriminada, estes centros comunitários de educação, que se revelam nichos de excelência, mas que as ditas economias de escala não conhecem ou ignoram, não fazendo parte das suas cogitações, preocupações relativas às dinâmicas aí existentes.

1.3. Plano Curricular da Formação

Num terceiro ponto, o texto revela algumas considerações sobre o plano curricular da licenciatura. Aqui, podemos verificar a confirmação de dados já trabalhados e várias vezes referidos nas entrevistas e nos registos escritos dos professores principiantes. Nesse sentido, passamos a nomear essas situações sem fazer grandes acrescentos às reflexões já afloradas, privilegiando as palavras dos próprios Estagiários.

1.3.1. *Necessidades Educativas Especiais*

Uma vez mais, a disciplina de NEE é o alvo de atenção. É, até, o primeiro aspecto referido, o que revela bem a preocupação com esta questão. Afirmam os Estagiários que o contacto realizado no Estágio com as escolas veio comprovar que tem sido, cada vez mais, identificado um maior número de crianças com NEE, e, como tal, entendem de extrema importância para a formação a disciplina em causa. O problema, já o sabemos, está no momento tardio em que a disciplina surge no plano curricular.

Na nossa perspectiva, e para um melhor atendimento às crianças que poderemos encontrar no Estágio, esta preparação deveria ser iniciada já no 3.º ano do curso, pois só assim seria possível iniciarmos a Prática Pedagógica IV com mais formação. Esta preocupação deve-se, essencialmente, às experiências vividas durante este ano lectivo e ao tipo de trabalho que nos é exigido ao nível da diferenciação pedagógica. (Tavares et al., 2005, p.80)

1.3.2. *Psicologia do Desenvolvimento*

De seguida, também de forma expectável, conforme os dados que recolhemos, surge a referência à deficiente formação na área da Psicologia do Desenvolvimento.

No mesmo sentido, existe também uma outra lacuna que marcou sempre o nosso percurso académico: a formação insuficiente na área da Psicologia do Desenvolvimento. De facto, foram vários os momentos em que nos confrontámos com situações em que nos era exigido um maior conhecimento nesta área e que tivemos dificuldade em resolver. (Tavares et al., 2005, p.80)

1.3.3. *As Expressões Artísticas*

Para terminar este olhar sobre o plano curricular da licenciatura, os Estagiários fazem mais duas referências, em ambos os casos também discutidas no processo empírico, embora com outras cambiantes:

– As Áreas das Expressões surgem como elementos fortemente motivadores e valorizados pelas crianças, sendo por isso também consideradas de elevada importância para o desenvolvimento da Prática Pedagógica, tendo também em consideração o desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação cognitiva, afectiva, psicomotora da criança. Em função desta constatação, os Estagiários referem não compreender que estas áreas curriculares não sejam valorizadas de igual modo como todas as outras áreas da formação.

No nosso entender, está em causa a percepção de um forte desequilíbrio nas cargas horárias atribuídas às Ciências da Especialidades e correspondentes Didácticas por comparação com a exploração concretizadas nas áreas de Expressões Artísticas, aspecto que também considerámos na análise que fizemos.

1.3.4. *Organização da Escola Básica*

– Por último, existe uma referência muito positiva à disciplina de Organização da Escola Básica Inicial, considerada estruturante. É interessante verificar, tratando-se de uma reflexão de uma leva de alunos, a referência específica ao trabalho desenvolvido pelo docente em causa, que nos remete para as questões da personalização da formação evidenciadas em algumas das nossas reflexões, neste caso pelo sentido positivo dessa correlação entre a disciplina e o docente que a trabalhou.

1.4. **(Re)organização da Prática Pedagógica IV**

Como último ponto de análise proposto pelos estudantes Estagiários, estes apresentam sugestões relativamente a um processo de “(re)organização da Prática Pedagógica IV”. Neste sentido, refira-se o facto de, na reflexão conjunta efectuada pela turma, coexistirem diversas opiniões, havendo, no entanto, consenso relativamente à necessidade de se efectuarem algumas alterações²:

² Relembramos que esta foi a terceira turma a formar-se com o plano de estudos da Licenciatura. Nas Jornadas onde foram apresentadas estas reflexões participaram professores do ICEB formados dois anos antes, ou seja, na primeira turma cujo plano de estudos era já correspondente à Licenciatura. Essa participação compreendia a intervenção com relatos de experiências de indução profissional. Refira-se que foi endereçado um convite extensivo a todos os professores recém-formados nas duas primeiras levas da licenciatura, no sentido de estarem presentes e assistirem a todas as actividades das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico (1.º Ciclo), tendo havido uma adesão bastante satisfatória, atendendo aos horários pouco compatíveis para quem se encontrava a trabalhar, para além de se perceber que a proveniência geográfica dos professores era bastante dispersa, o que dificultava as deslocações.

1.4.1. *Os Desafios do 1.º Ano de Escolaridade*

– A formação recebida nem sempre deu resposta adequada aos desafios do 1.º ano de escolaridade, tanto ao nível das áreas curriculares, como ao nível da Metodologia de Investigação de Problemas inerente ao Projecto Curricular Integrado, que sustenta a perspectiva orientadora da Prática Pedagógica. No primeiro caso, porque os exemplos trabalhados eram maioritariamente direccionados para o 2.º, 3.º e 4.º ano; e, no segundo caso, porque consideram o 1.º ano de escolaridade uma fase de aquisição de competências instrumentais básicas, ou seja, uma fase de preparação para a Metodologia de Investigação de Problemas.

Esta foi e continua a ser uma questão recorrente na formação inicial dos professores do 1CEB. De alguma forma, estas constantes advertências relativas ao 1.º ano de escolaridade parecem abrir aqui a necessidade de uma atenção especial, cuja forma não sabemos dizer qual possa ser. Pelo menos, não parece que seja este o espaço indicado para essa reflexão. Contudo, porque também não queremos simplesmente desviar-nos do questionamento, referiríamos o seguinte:

- Ao nível da Prática Pedagógica, houve uma preocupação crescente de todos os alunos terem, durante os quatro anos, alguma experiência formativa junto de turmas do 1.º ano.
- De facto, relativamente ao Estágio, momento em que a intensidade de trabalho pode fazer diferenças substanciais quanto à experiência invocada pelos Estagiários, isso nunca foi possível e parece-nos, à primeira vista, impraticável garantir todos os Estágios no 1.º ano, ainda que essa opção pareça, à partida, relativamente estranha.
- Existem outras formas, que foram tentadas, para fazer chegar a todos os formandos algumas referências relativas ao trabalho com as crianças do 1.º ano, das quais se destacam: a troca de experiências; a estada nas salas de aulas com 1.º ano de escolaridade, ainda que fora do âmbito do Estágio; Seminários temáticos, alguns deles vocacionados para as questões de iniciação da leitura e escrita, alvo de todas as preocupações, etc.

1.4.2. *As Oficinas de Ensino*

– O trabalho desenvolvido nas Oficinas de Ensino, na modalidade de atendimento prestado ao longo do segundo semestre, foi considerado benéfico para os grupos de Estágio, e por isso, deveria ser implementado desde o início do ano. Ainda assim, consideram que, ao poderem colocar dúvidas e trocar experiências, os grupos sentiram um apoio de acordo com as suas necessidades.

Nesta circunstância, consideramos que a postura do grupo de trabalho que teve a incumbência de escrever o texto foi conservadora e bastante conciliadora, pois nem sempre era esse o feedback

recebido ao longo do processo formativo. De qualquer forma, assim como não consideramos a generalização da ausência de problemas, também não optamos pelo mesmo diapasão para todas as Oficinas. O que a investigação nos aponta refere-se a conflitos de interesse difíceis de ultrapassar entre a prioridade que atribuíam ao Estágio e um certo desfasamento dos contributos que as Oficinas efectivamente desempenhavam para o bom funcionamento do mesmo.

1.4.3. Os Grupos de Estádio

– Relativamente à organização dos grupos de Estágio, o texto apresenta duas sugestões. No entender de alguns, o trabalho em pares promove maior contacto e uma interacção mais fácil. Para outros, o desenvolvimento do trabalho em equipas de três elementos, tal como aconteceu naquele ano (a tendência posterior foi para a formação de grupos de dois elementos), torna-se mais benéfico. Contudo, formou-se um consenso quanto à necessidade de formalizar intervenções com um carácter mais individualizado e por períodos de tempo mais prolongados, assumindo, assim, o Estagiário uma maior responsabilidade pela turma, afinal a situação que iria encontrar na sua actividade profissional, situações que foram progressivamente incorporadas nos anos seguintes.

1.4.4. Estágio Integrado

Terminam com um sinal muito positivo sobre o trabalho desenvolvido, referindo que o Estágio integrado é bastante vantajoso para os Estagiários, pois permite um contacto gradual com o contexto escolar, no qual sentiram, de um modo geral, bastante apoio por parte dos Professores Cooperantes e supervisores institucionais. Em síntese, afirmam os Estagiários,

[r]esta-nos acrescentar que este exercício de reflexão não tem quaisquer pretensões que não permitir que a Universidade do Minho continue, e cada vez mais, a ser considerada como uma instituição de excelência de formação de docentes, pensando nos que ainda cá estão mas, principalmente, nos que ainda estão para vir, tornando cada vez melhor o panorama da educação de um país que é de todos nós. Estas ideias e pensamentos resultam do trabalho de quatro longos anos que a turma do quarto ano de Ensino Básico 1.º ciclo realizou, mas que pouco teria alcançado sem a ajuda e contribuição de todos aqueles que, directa ou indirectamente, com ela colaboraram. A todos vocês o nosso muito obrigado! (Tavares et al., 2005, p.82)

2. A Propósito das “(In)certezas da Indução Profissional no Ensino Básico”

Neste espaço, conforme referimos, queremos aproveitar a leitura do blogue realizado pela Professora Doutora Maria do Céu Roldão e, a partir da sua lista de questionamento, elaborar algumas

considerações a propósito da indução profissional, mas não só. Utilizamos também um texto de uma professora formada pela UM, que fez uma apresentação sobre a sua experiência de indução profissional de dois anos lectivos (Campos, 2005). É, precisamente, por este último contributo que começamos este ponto.

2.1. Uma Professora em Indução Profissional³

A professora começa por entrar no mundo das suas experiências e sentimentos que o período de indução lhe trouxe, após a sua formação inicial, a partir do repto que lhe foi proposto no sentido de fazer um balanço da sua prática pedagógica, destacando o que mais a marcou, quer pela positiva, quer pela negativa, quando passou da formação para a actividade profissional. A tarefa foi entendida como uma forma de revelar, por um lado, os êxitos, as alegrias e as satisfações e, por outro, as frustrações, as tristezas e insatisfações, entretanto vivenciadas, “demonstrando assim os grandes choques entre a realidade filtrada pela Universidade e a realidade «pura e dura»” (Lisboa, 2005, p.27).

Sob o lema “as minhas experiências vividas na prática”, a Professora refere que entrar no mundo de trabalho é sempre um choque; é uma vida a desbravar uma nova etapa. Sente esse novo passo como um desafio marcante, uma vez que se torna uma prova às suas capacidades, escolhas feitas, competências adquiridas: “é como se tivéssemos de prestar contas dos, pelo menos, 16 anos em que andámos a estudar, que andámos em preparação/construção” (p.27).

A Professora salienta que, como processo de transição para um novo patamar, este revela-se como um período de ansiedade, insegurança, expectativas e algumas dificuldades: existem novas tarefas a executar; um novo papel social a desempenhar; assumir uma nova actividade profissional – de um prolongado ofício de estudante para um novo papel de professor. De alguma forma, revela a Professora, é como estar perante uma nova etapa da vida, uma passagem da juventude para os compromissos da vida adulta. Ainda assim, num primeiro balanço retrospectivo, considera estar perante uma fase em que as alegrias superam as tristezas, em que os sucessos alcançados compensam as dificuldades sentidas.

2.1.1. *Sentimentos e Experiências Positivas*

Partindo de uma perspectiva optimista acerca da formação recebida, esta Professora elenca um

³ O texto apresentado segue as linhas gerais do original, sendo alterado do ponto de vista formal, para que a sua leitura se torne compreensível no contexto em que o inserimos. Por outro lado, as reformulações realizadas ao texto têm em vista tornar evidentes as potencialidades atribuídas à formação inicial de professores do ICEB da UM, assim como clarificar alguns dos aspectos, em função do processo de indução profissional, que melhor foram resolvidos ou que mais preocupações suscitaram na Professora em início de carreira.

conjunto de sentimentos e experiências positivas que atribui à qualidade da formação (Lisboa, 2005, pp.27-29):

- Sente que adopta uma mentalidade diferente da dos colegas que encontrou nas escolas e que considera importante não a perder ao longo dos anos. Refere-se, concretamente, ao facto de conseguir olhar cada criança como um ser capaz de aprender e de se desenvolver independentemente do contexto social, familiar, afectivo ou mesmo das limitações físicas e psicológicas que possa apresentar. Nesse sentido, é preponderante não se deixar conduzir pelo facilitismo, antes manter a crença de que é possível o aluno aprender, situações que fazem com que a criança acredite também nas suas capacidades, pois, como nunca, alguém lhe disse, acredita e tudo faz para desenvolver competências que jamais imaginou ser capaz de demonstrar.
- Considera-se capaz de diversificar a utilização de materiais na sua prática. Afirma que muitos professores estão demasiado condicionados pelos manuais, tornando o processo de ensino-aprendizagem rotineiro e pouco construtivo. Em função da pobreza científica e metodológica de boa parte dos manuais, esta limitação pode ser muito negativa. Entende a presença de manuais, por vezes, mais como um entrave do que propriamente um apoio, referindo utilizar o manual apenas como suporte de actividades mais vastas e realizar múltiplas actividades sem a presença deste.
- A capacidade de construir Projectos Curriculares Integrados e trabalhar segundo a Metodologia de Resolução de Problemas e chegar às escolas com uma experiência bastante profunda a este nível (realizada no decorrer do Estágio), é outro dos aspectos referido como muito positivo.
- Para esta Professora, a experiência mais positiva, o melhor dos sentimentos é tomar consciência, no final do ano lectivo, da evolução dos alunos, proceder às avaliações finais e depreender que todos evoluíram no seu desenvolvimento e na sua construção enquanto pessoas.

2.1.2. Sentimentos e Experiências Negativas

Quanto aos aspectos negativos, a Professora refere-se a três e sinaliza-os como sendo os mais inesperados:

- O primeiro choque negativo é o facto de ter de trabalhar de forma isolada, sem que haja alguém com quem cooperar, tal como estava habituada a fazer no Estágio. De repente, depara-se com uma turma à sua frente, pela qual assume a responsabilidade. A partir daí, a ajuda de que pode usufruir depende da disponibilidade (ou não) dos colegas (se existirem). Considera ter experimentado a sensação incómoda de que nada iria poder aprender com os colegas mais experientes, embora eles tivessem muito que ensinar. A solução passou por tomar a iniciativa e pedir ajuda sempre que se sentia mais insegura.
- Trabalhar com mais do que um ano de escolaridade, considera a Professora, é uma realidade para a qual os futuros professores não são devidamente preparados durante a sua formação, embora questione se

existe algum professor que pode estar preparado para tal tarefa. Perante este cenário, agravado por diferentes níveis de desenvolvimento no mesmo ano de escolaridade e a presença de alunos com NEE, fica sempre a sensação que poderia ser feito algo mais pela aprendizagem de alguns alunos. Acontece, por vezes, privilegiar um grupo em relação a outro, ficando o receio de prejudicar alguns alunos. Nestes casos, indica a Professora, resta dar o melhor, manter sempre actividades alternativas, para que um grupo não fique parado. Do mesmo modo, é importante insistir nos aspectos relativos ao trabalho autónomo do grupo dos alunos mais velhos, no sentido de disponibilizar mais tempo para o apoio aos alunos que precisam de um acompanhamento persistente. Responsabilizar determinados alunos por ajudar outros também pode revelar-se frutífero, revela a Professora.

- Como último aspecto negativo, a Professora destaca a frustração que, por vezes, se revela no relacionamento com um Agrupamento. Considera ser desanimador ter que participar em reuniões onde, em vez de encontrar um lugar e um tempo de partilha de experiências e melhoria das práticas, se encontra um espaço para receber informações e ordens dos restantes órgãos do Agrupamento. Uma gestão burocrática, limitadora e fiscalizadora de um Agrupamento é decepcionante e, por vezes, castradora. Isto porque se sabe, afirma a Professora, que não é necessário ser assim, existindo mesmo Agrupamentos que funcionam de forma a integrar e dar oportunidades ao 1CEB.

2.1.3. A Formação como Preparação para a Profissão: o Saber e a Função

A Professora considera que a formação inicial desempenha duas funções basilares para a construção da profissionalidade docente: adquire-se conhecimentos estruturantes para poder desempenhar correctamente a profissão; toma-se conhecimento de determinadas características fundamentais para se poder vir a desempenhar a função de professor com qualidade. Neste sentido, a Professora destaca dois aspectos fundamentais na formação que obteve na UM:

- Por um lado, refere-se a uma formação de qualidade a nível científico, que prepara para um conhecimento sólido e abrangente, e a nível pedagógico, com uma adequada articulação com a prática efectiva. Um dos factores mais positivos desta licenciatura, a qual destaca em relação às demais licenciaturas da formação de professores do 1CEB, é existência de uma Prática Pedagógica ao longo dos quatro anos do curso, que estabelece desde cedo uma ligação à realidade. Segundo a Professora, existe uma aproximação e intervenção progressivas e articuladas com o meio escolar e uma preocupação de dar a conhecer diversos contextos educativos. Isto fez com que o ano de Estágio fosse mais um passo, ainda que bastante significativo, para que a integração no mundo escolar, enquanto professor, não constitua um choque demasiado severo.
- Por outro lado, a ênfase atribuída à capacidade de compreender que um professor é um eterno aprendiz, o facto de a formação habilitar para uma busca metódica e autónoma na resolução de problemas.

Compreender que um professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa é, do ponto de vista da Professora, o melhor legado deixado pela formação inicial de professores do 1CEB da UM.

Uma referência final, feita pela Professora, sobre a formação inicial de professores, alude à mesma como a génese do desenvolvimento do profissional, e, como tal, deve estar sempre aberta a aperfeiçoamentos, a melhorias, a processos de formação continuada, no sentido de a munir de mais e melhores instrumentos curriculares, metodológicos, didácticos. Deste modo, a formação inicial nunca deve ser entendida como um fim de linha, algo terminado, mas como um repto que, devidamente trabalhado, instiga os professores ao aperfeiçoamento no decurso da carreira, num processo de formação ao longo da vida.

2.2. Uma Lista Pós Leitura do Blogue: Questões que Interrogam o Professor

Comecemos por enunciar a lista de questões (em alguns casos, “provocações”) que foram suscitadas pela leitura do blogue, por parte da Professora Doutora Maria do Céu Roldão (2006b), a partir das quais se podem discorrer algumas considerações: Formadores orgulhosos: porquê?; As dimensões do profissional: o que está, afinal, no centro?; O professor mediador: entre quê e quê?; “Angústia para o jantar...”; Ter direito à vida pessoal ou... entrar na via mística?; A que damos mais importância?... Ou dos riscos da deriva afectiva; Avaliar: um problema?!... Mas porquê?; “Ajudar” os alunos... como é que se entende?; Diferenciação: mas como?; E os pais?; Os rótulos: os deles e os nossos; Os grupos e os apoios mútuos: quem pode começar?... E continuar?

Como podemos ver, são muitas as interrogações e os desafios lançados por títulos tão sugestivos. Vamos, de forma resumida, tentar discorrer sobre algumas das principais ideias que foram surgindo a propósito do conteúdo do blogue e da formação inicial de professores da UM, mas que extrapolaram para o questionamento do que é hoje ser professor, no fundo, um dos principais motivos que nos moveu durante este longo processo de descoberta profissional e pessoal, por vezes dolorosa, em que nos vimos envolvidos. Uma conclusão que retiramos, desde já, é que vale sempre a pena o esforço, mas tudo tem um preço, uma medida razoável, e isso, nem sempre fomos capazes de compreender e seguir, tal como sugerem as orientações que aqui são discorridas. Se nos ficar deste processo a aprendizagem de um tempo e uma medida razoável, para lá dos quais soçobra a essência da nossa actividade e dos resultados da mesma, pode ser um passo importante para recuperar alguma da argúcia esmorecida.

Entretanto, pareceu-nos pertinente proceder a este exercício, orientando os diferentes questionamentos de acordo com alguma lógica de relacionamento entre os mesmos. Assim, consideramos os seguintes tópicos aglutinadores: a formação, o professor, o ensino e os contextos.

2.2.1. A Formação

– *Formadores orgulhosos: porquê?* Primeiro de tudo, por causa do reconhecimento por parte dos formandos acerca da qualidade da formação. Por contribuir para a formação de profissionais de educação capazes de se inserir nos contextos escolares e de estes terem a capacidade, a lucidez de, perante os mesmos, fazerem uso de conhecimentos que lhes permitam concretizar um trabalho profissional que contribua para a melhoria da sua oferta educativa. Mais do que isso, porque se torna evidente que isso ultrapassa a mera retórica, pois existe larga evidência de uma competência que é demonstrada pelos resultados obtidos nesses diferentes contextos e em outro tipo de actividades. Essa competência manifesta-se, sobretudo, pela persistência da capacidade de pensar sobre as diferentes variáveis da sua intervenção. Essa persistência que rentabiliza recursos, promove a inovação, ensaia soluções, aprende com as mesmas. Perante as adversidades, é capaz de conceber estratégias que permitam ultrapassar os problemas com que é confrontado.

– *As dimensões do profissional: o que está, afinal, no centro?* Ser professor implica ser profissional. Para isso, existe um conjunto de conhecimentos específicos que ele necessita de dominar. Isso implica um “saber sobre” (conhecimento científico) e um “saber como” (conhecimento estratégico, metodológico, pedagógico-didáctico), e isso não se compadece com visões paternas/maternas da função docente. São históricas as raízes que levam a essa confusão que empobrece a condição de professor. A circunstância de gostar de crianças pode ser importante, mas não é definidora da profissão. É preciso saber separar campos, para depois ligar o que é de relacionar, e isso implica um conhecimento sobre crianças, o seu desenvolvimento cognitivo, moral, psicomotor, afectivo, relacional, que está para lá do simples e exclusivo “gostar”.

2.2.2. O Professor

– *O professor mediador: entre quê e quê?* A concepção do professor como mediador é conhecida e atribuímos-lhe validade. Contudo, facilmente se omite a necessidade de uma acção proactiva. A mediação do professor não espera acontecer; é preciso que faça acontecer. Não é apenas um elo que liga a corrente ou que facilita a “passagem para uma outra margem”. Como fazer isso implica uma acção de mediação pensada e estruturada com a mobilização de conhecimentos

específicos, mais uma vez, próprios da condição profissional do professor. E que tipo de mediações e elementos é o professor chamado a fazer convergir? Aquela que é mais conhecida refere-se à mediação como organizador de aprendizagens entre “conhecimentos científicos” e “saberes comuns”, mobilizando conhecimentos preconcebidos para, através de processos de estruturação do conhecimento e criação de conflitos cognitivos, fazer elevar esses conhecimentos pré-científicos a patamares de sustentação empírica e argumentativa.

Contudo, no mundo moderno, de códigos e linguagens diversas, de integração de culturas, de comunicações ao instante, o professor confronta-se com outros tipos de mediações, os quais deve ser capaz de gerir. São mediações entre “cultura dominante e culturas minoritárias”, entre os próprios alunos nas suas semelhanças e diferenças, no relacionamento profissional entre pares, entre a escola e a família, a comunidade local de proveniências dos seus alunos.

– “*Angústia para o jantar...*”⁴. Não serve um processo de desculpabilização, pela angústia que a novidade de enfrentar uma turma pode trazer, ainda que seja admissível num processo de indução profissional. Existe um conhecimento de base que tem uma função e que é preciso mobilizar. Essa, supõe-se, é uma função cuja incumbência pertence à formação inicial. A ideia subjacente à “Angústia para o Jantar” reside na condenação de uma certa mediocridade tendente a desculpabilizar e que procura nas desigualdades *a priori* a justificação para a sua inércia. Neste sentido, a angústia pode desmobilizar e tornar-se nefasta, constituindo um problema. Porém, não tem que ser necessariamente assim. Podemos aludir a um valor relacionado com uma angústia benigna, cuja referência se situa num sinal claro de inteligência, de não acomodação, de algum inconformismo e não-aceitação de desigualdades.

Na frase “angustia-me ver crianças a sofrer” evidencia-se um forte sentimento humanista de inconformismo com a falta de protecção ou a negligência com as crianças. Também o excesso de angústia pode não ser um sinal intrínseco de desordem emocional. Hoje, verifica-se e aceita-se a consideração da complexidade e o alto grau de exigência perante as funções do professor, que podem provocar um excesso de angústia cuja origem tem uma razão extrínseca, sobre a qual urge actuar. De facto, assiste-se, com frequência, a fenómenos de “burnout” e fuga da profissão, em face da desproporcionalidade das exigências com a desconsideração a que a profissão é cada vez mais votada, fonte acrescida de angústia.

– *Ter direito à vida pessoal ou... entrar na via mística?* Trata-se de um repto, com alguma dose de bom humor e uma “veia mística”, pois Roldão é inequívoca ao afirmar que “ser professor não é

⁴ Título do livro de autoria de Luís de Sttau Monteiro, com data de publicação original de 1961.

entrar no convento”! Assim, apela a que se naturalize a profissão, que se faça descê-la de uma onda esotérica que serve para mistificar uma profissão que não deve ser diferente, nas suas premissas, na definição do seu carácter profissional, e que é servida por pessoas que possuem um conhecimento específico, o qual sabem mobilizar nas situações pertinentes. O seu exercício faz-se pela diferenciação das suas competências, que se adquirem em face de processos formativos específicos, organizados, fruto de um conhecimento estruturado e partilhado por um grupo de profissionais que se dedicam a essa actividade profissional e que tendem a ajudar-se entre pares. Desse modo, nem é mais fácil, nem mais difícil; todas são difíceis enquanto profissões que exigem um conhecimento específico e detalhado, só adquirido depois de um longo caminho formativo. Roldão refere que nenhum bom profissional deixa de pensar em si, revendo na profissão um dos elementos de equilíbrio pessoal, social e profissional. Termina referindo que um professor sem tempo para viver nunca é um bom professor... uma vez que ser professor não é um meio de morte, antes um meio de vida.

– *A que damos mais importância?... Ou da deriva afectiva.* Trata-se, de novo, de uma chamada de atenção para o essencial da actividade profissional do professor, que se constitui pela acção profissional de ensinar. É através dessa acção que se educa, se forma, se ajuda.

2.2.3. O Ensino

– *Avaliar: um problema?!... Mas porquê?* Se avaliar faz parte da acção profissional de ensinar, qual a lógica para se considerar a avaliação como um problema? Qual é, pois, a lógica deste aparente desfasamento, pois será possível ensinar sem a prerrogativa da sua avaliação? Provavelmente porque o que se ensina não corresponde a um acto profissional de ensinar, não susceptível de avaliação, o que induz um acto de insegurança, perante o qual não se pode reconhecer como uma atitude profissional. É caso para se dizer: se avaliar é horrível, como é que ensinar pode ser extraordinário? Um aspecto não é dissociável do outro, a não ser que não se esteja perante uma acção profissional de ensino.

– *Ajudar os alunos... Como é que se entende?* A atitude missionária associada ao ensino pode arrastar-nos para um ajudar muito pouco profissional. Ajudar, neste caso, implica ensinar a aprender, como uma forma de ensinar bem, o que torna indispensável compreender, analisar, conhecer bem, respeitar a condição e o ritmo da aprendizagem.

– *Diferenciação: mas como?* Diferenciar é ensinar, pelo que quem ensina deve deixar de falar em dificuldade em diferenciar, como se fossem dois momentos separados. Roldão fala nesse sonho de se deixar de falar de dificuldade de diferenciação, como se isso não fosse a essência de ensinar. Nesse sentido, diferenciar é simplesmente inevitável, mas, mais do que isso, é desejável, pois só assim se

ensina. E como se ensina nesta concepção de diferenciação? Pela organização do trabalho de ensinar e aprender, debatido e preparado quotidianamente pelo grupo de professores como verdadeiros profissionais.

2.2.4. O Contexto

– *E os pais?* O que podem fazer para ajudar a ensinar? Deixar que os professores ensinem, ou seja, acompanharem o ensino do professor sem interferirem nesse processo, clarificando os campos de acção. Para isso, os pais devem conhecer a acção do professor, sendo-lhes solicitado a sua efectiva colaboração, exercendo o seu âmbito de acção, tornando real a sua colaboração no processo de ensino conduzido pelo professor, o qual os pais podem acompanhar, colaborando para o bem de um elemento comum, o aluno/filho.

– *Os rótulos: os deles e os nossos.* Numa actividade profissional como professor não cabem os rótulos. Tal é significado de empobrecimento ou ausência de ensino. Rotular reduz actos e processos complexos a expressões simplistas. “Os professores não ensinam”, “os pais não ajudam”, indicia uma linguagem pobre para processos complexos. Os rótulos desprestigiam a profissão que não sabe utilizar uma linguagem específica nos contextos formais da profissão. Ninguém vê ou ouve um médico, num contexto profissional, dizer para outro médico que o paciente está com uma “horrível dor de cabeça”, porque isso desprestigia a função profissional e não corresponde a um tipo de linguagem que utilizem entre os pares. Todos os professores “dão” aulas, mas, na prática, nenhum aluno é portador de uma “aula” que recebeu do professor.

– *Os grupos e os apoios: Quem pode começar?... E continuar?* A propósito da indução, os apoios que são reivindicados como necessários para ajudar no processo de integração escolar. Não há uma responsabilidade única, assim como não há uma única iniciativa como sendo legítima ou válida. Todos podem contribuir, todos que estejam interessados na indução: quem pode apoiar, quem pode receber, quem pode beneficiar. Assim, existem vários níveis, todos legítimos e necessários: as iniciativas da instituição formadora; as iniciativas das escolas; as iniciativas dos professores; as iniciativas dos formandos, candidatos a professores.

O que interpretamos, de forma sucinta (também redutora), sobre o que foi uma comunicação a propósito do conteúdo de um blogue de investigação, está longe da versão original. O tempo, bem como a ausência de registos detalhados, não ajudaram também a melhorar essa acuidade. Quando assistimos à comunicação da Professora Maria do Céu Roldão, reagimos da seguinte forma: “o blogue

deu para tanto, mas sabemos que não foi o blogue que tinha tanto para dar”⁵.

3. A Propósito do “Regresso dos Professores”

Com este texto, perseguimos três objectivos que tentam fazer a história da construção deste projecto e uma síntese de alguns dos resultados que pretendemos evidenciar. Ao começar a escrever deste modo, não podemos deixar de admitir que nem nós, neste momento, sabemos exactamente a forma que irá tomar, pois estamos à procura da mesma, num esforço do tipo trabalho em progresso, na expectativa de que algo de significativo e pertinente conseguiremos estruturar. Assim, esses objectivos iniciais tentam preencher os seguintes aspectos:

- A partir da leitura do texto escolhido, “O Regresso dos Professores”, seleccionar excertos de texto significativos e comentá-los à luz das incidências do processo e dos resultados obtidos neste estudo (com o título “O Regresso dos Professores: Ideias Soltas e Entrecruzadas”);

- Tendo como referência essa análise e o percurso deste trabalho, procurar fazer uma breve referência ao processo de desenvolvimento profissional e pessoal enquanto investigador, que resultou da laboração deste trabalho (com o título “Processo de Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Investigador”);

- Finalmente, com as referências que quisemos trazer para este último capítulo e a estrutura do trabalho, procurar perscrutar algumas ideias que ressaltam como contributos e resultados da investigação. No fundo, procurar sintetizar aspectos que possam ser valorizados como elementos de interesse que possam ser atribuídos ao desenho, desenvolvimento e resultados do trabalho que agora procuramos findar (“Contributos para Tornar-se Professor”).

Em abono da verdade, todos eles dizem respeito a uma procura das percepções sobre o sentido deste trabalho, talvez uma procura de justificar – se é que precisamos disso, embora pareça que estejamos a ser impelidos, de forma inconsciente, para tal –, as derivas de tamanho perscrutar de realidades tão abrangentes, sobre cujo significado e pertinência conjugada é sempre possível discorrer. De qualquer forma, o mais usual seria situarmo-nos numa dessas áreas e, com o trabalho desenvolvido, considerá-lo praticamente auto-suficiente para justificar a prestação de provas públicas de doutoramento. Essa é a nossa convicção, que nos leva a ousar afirmar que, ao invés de uma,

⁵ Com a mudança de instalações do IEC do Edifício dos Congregados, no centro de Braga, para o Campus de Gualtar, vários foram os materiais que desapareceram sem deixar rasto. Neste particular, foram os registos vídeo destas e de outras Jornadas que se perderem pelo caminho.

teremos material para duas, três ou mesmo quatro teses de doutoramento, faltando-lhes a estrutura de significados autónomos que permitissem assim proceder. Temos consciência disso, e, para além de quem, por obrigação, necessita de ler o texto, não pode haver mais quem se penalize pelo longo protelar de uma etapa que deveria ser célere, gratificante e profissionalmente recompensadora. Temos dúvidas que estejam preenchidos alguns destes requisitos. Assim, aventuremo-nos uma vez mais neste deambular de procura de significados e texturas que preencham um último esforço de atribuir coerência ao trabalho realizado.

3.1. O Regresso dos Professores: Ideias Soltas e Entrecruzadas

Afirma Nóvoa (2007, pp.1-2) no texto que escolhemos para nos ajudar a concluir este trabalho:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

É este o pano de fundo da minha intervenção: o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas.

À nossa maneira, também quisemos fazer algo semelhante, circunscrito a uma realidade concreta, é certo, aquela que envolve a UM e a formação dos professores do 1CEB na UM. Esse era inicialmente o nosso intuito. Sem o abandonar totalmente, acabámos por fazer algo de bastante mais abrangente, percorrendo um caminho que, do ponto de vista metodológico, pode não ser o mais louvável, mas foi aquele que nos entusiasmou e nos levou a um profundo conhecimento sobre realidades que sabíamos existirem, mas que mal conhecíamos, e poucas vezes tínhamos pensado como prováveis alvo do nosso interesse e investigação. Para além de um eventual contributo inédito e de interesse superior para os Estudos da Criança, bem como para a formação de professores em particular, julgamos ter, sobretudo, contribuído para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Temos agora a noção do quanto estávamos afastados de realidades pertinentes para o âmbito deste trabalho, assim como para o nosso labor diário, preenchido durante anos pela formação inicial de professores do 1CEB.

É verdade, não sabemos se a prudência aconselharia a manter este sentimento numa outra esfera mais reservada, mas assim aconteceu e daí encontrarmos, também, uma ou mais das razões que nos preocuparam e que não permitiram, porventura, desenvolver um trabalho de melhor acuidade, sobretudo circunscrito a um objecto devidamente delimitado e não tão ousado, porém, não necessariamente menos interessante.

Certo é que desejávamos dar visibilidade a um projecto que considerávamos de inegável valor formativo, porventura bem conhecido na esfera académica, mas de disseminação pública bastante restrita, embora os próprios formandos várias vezes nos tenham confessado não compreender como um trabalho desta natureza não tinha ainda alcançado uma outra visibilidade pública. Também é certo que a informação circulava porque, com frequência, se os recém-formados seriam muito solicitados pelo sector privado, também a UM era procurada no momento da opção da instituição formadora, pois tivemos essa confirmação a partir de várias conversas com os formandos durante largos anos de contacto com esta realidade.

O “regresso dos professores” pode também ser traduzido na ideia do “professor ao centro”. Ao centro das preocupações quanto à qualidade da formação, da elevação de grau de exigência formativa, ao concretizar-se uma reivindicação histórica de terminar com a discriminação entre Educadores de Infância e Professores do 1CEB e os restantes níveis do sistema educativo que se encontravam, em termos de estatuto académico e de carreira, no final do século passado, uns patamares acima. A história pode explicar mas não justifica e não despenaliza que assim permitiu que, no final do século XX, essa diferença persistisse no Sistema Educativo Português. Tivemos uma revolução, fizemos uma LBSE e nem assim fomos directos ao assunto. Foi preciso esperar uns anos mais para reconhecer a importância da educação primeira, a educação de base, como estruturante e, como tal, servida de igual modo por profissionais com dignidade académica, estatutária e remuneração idêntica.

O percurso que fazemos sobre a construção do saber e da função dos professores em Portugal detalha os pressupostos desta discrepância de séculos. O conhecimento da evolução da história da profissão professor é algo de fundamental para quem, de alguma forma, quer ter uma palavra ou uma intervenção activa nesta área. Foi isso que pretendemos fazer, foi sobretudo isso que queríamos saber. Dentro desta linha de exploração devemos tributar duas pessoas, dois trabalhos distintos mas de uma importância extrema, para além de proporcionarem leituras ricas e agradáveis. Referimo-nos aos trabalhos de António Nóvoa sobre a formação da profissão professor. Referimo-nos também ao extraordinário trabalho de Rómulo de Carvalho (António Gedeão, o poeta) sobre a “História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano”.

De seguida, a citação que utilizamos deixa-nos um pouco desarmados. Tivemos um grande empenho num trabalho de fundamentação ao nível dos pressupostos teóricos sobre a formação de professores. Não julgamos disso fazer uma grande inovação. O que se constata pela citação é que isso é por demais conhecido e debatido até mesmo à exaustão com um certo consenso e todos usando o mesmo “palavreado” discursivo, no qual nos revemos ao ler tal citação que agora transcrevemos.

Estamos perante uma espécie de *consenso discursivo*, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante. (Nóvoa, 2007, p.3)

A referência, em si, é apresentada como uma “boa notícia” pelo consenso gerado à volta dos princípios enunciados. Contudo, transparece alguma desconfiança de um “consenso discursivo” que não implica uma acção congruente com o mesmo. É isso que adivinhamos como uma crítica implícita neste discurso.

Pela nossa parte, não só acreditamos nesse discurso como consideramos ter resultados que apontam para a sua validade prática na formação de professores, conforme verificámos, não só do ponto de vista da formalização dos projectos e dos pressupostos que sustentam as práticas formativas, como nos resultados apresentados a partir das perspectivas dos professores principiantes.

Segundo Nóvoa, dois grandes grupos contribuíram para difundir e vulgarizar este discurso:

- O grupo que designamos habitualmente por “comunidade da formação de professores”, e que inclui investigadores da área, das Ciências da Educação e das Didácticas, grupos de trabalho e responsáveis institucionais.

- O segundo grupo é composto pelos “especialistas internacionais” que actuam como consultores ou que estão integrados nas grandes organizações internacionais (OCDE, UNESCO, União Europeia, etc.).

Sobre o papel dos grupos mencionados Nóvoa refere que, mais do que os próprios professores, estes contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. De seguida coloca-nos, mais uma vez, sob um estigma que não aceitamos, embora perante as últimas e recentes alterações na estrutura da formação, provavelmente, teremos que repensar este raciocínio e o princípio subjacente que norteia a nossa actividade, que não tem outro interesse que não seja a qualidade da formação dos professores do ICEB e de como, genuinamente, isso sempre nos preocupou.

Ao fazer esta afirmação, não posso, todavia, deixar de recordar o aviso premonitório de David Labaree: os discursos sobre a profissionalização dos professores são uma estratégia dos especialistas, sobretudo dos formadores de professores e dos investigadores em educação, para melhorar o seu estatuto e o seu prestígio no seio da universidade. (Nóvoa, 2007, p.4)

De seguida, e não temos como fazer doutra forma senão transcrevê-las, deixa-nos com duas afirmações marcantes sobre as quais, num futuro próximo, se assim mantiver uma relação com a

formação dos professores, nos devem levar a ponderar muito do trabalho que acabámos de concluir.

É importante perceber um paradoxo que está na origem de contradições importantes na história da profissão docente: a inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional

Esta realidade está na origem da má notícia que tenho para partilhar convosco: o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual; estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. (Nóvoa, 2007, p.4)

3.2. Desenvolvimento Profissional e Pessoal do Investigador

É pouco o que conseguimos dizer, para tanto o que aprendemos. Foram tantos os conteúdos, todos eles pertinentes e directamente relacionado com a profissão professor, assim como com a nossa actividade profissional. De qualquer forma tivemos outras aprendizagens tão importantes como as primeiras. Estas mais difíceis de assimilar porque envolvem pessoas, relacionamentos, acontecimentos que não conseguimos, de momento, elaborar uma frase que seja para as poder descrever. Temos a esperança que um dia isso possa ser feito.

3.3. Contributos para Tornar-se Professor

Reservamos para esta última tarefa, a possibilidade de escrever ideias soltas, eventualmente desgarradas umas das outras, certamente a precisar de outros cuidados linguísticos e de formalização, ainda assim de um valor que lhe reservamos com potencial para uma futura melhor aferição, pois urge, por agora, cumprir esta função. Devido à extensão, pela necessidade de terminar e porque nos abandona o discernimento, aqui ficam algumas, muito poucas, sentenças, das muitas outras ideias soltas que tínhamos imaginado poder aqui discorrer.

– Referimo-nos em primeiro lugar às Didácticas e as correspondentes Ciências da Especialidade, afinal um dos principais alvos de atenção ao longo do trabalho empírico. Reconhecer-lhes o valor intrínseco e fundamental na formação de professores, mas também apontar-lhes a condição de temáticas problemáticas. Nem uma condição deve levar a ficar demasiadamente orgulhoso, nem a outra para ficar perdidamente preocupado, mas certamente são condições para outras averiguações, pois de muito de bom que trazem para a formação, também muito têm que ponderar das razões de tantas reivindicações sobre a inadequação, o desajuste ou a condição de inapropriado da sua acção quando é expectável precisamente o contrário.

– Colhe-nos também a interrogação do desfasamento que se encontra nas ciências da

especialidade, com claro perda por parte das áreas curriculares das Expressões Artísticas. Há a percepção de uma importância excessiva das Ciências da Especialidade relacionadas com a Matemática, a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio Físico e Social, no currículo de formação, quando comparadas com as cargas horárias atribuídas às Expressões Artísticas. Pelo menos, do ponto de vista formal, o currículo do Ensino Básico e do 1CEB, em particular, não alinham por essa proporção, se podemos delimitar a questão a uma quantificação, a Cóias de números. Ou seja, não existe uma correlação de forças equilibrada, à semelhança do que se observa no currículo do 1CEB (em todo o caso, tem havido movimentos muito contraditórios sobre esta correlação de forças que parecem tender a passar a informação à formação que assim deve proceder).

– Provavelmente a centralidade das Didácticas da Matemática e da Língua Portuguesa possa ser sintomática de um enviesamento que vem cima (decisões políticas definem tendências), para além da preocupação genuína muito duvidosa.

– Com Bolonha parece-nos que regressamos a um modelo sequencial, bietápico, com a agravante de invadir espaços formativos cujas práticas nunca foram essas ou então foram finalmente legitimadas, conforme vontades que nos escapam. O sistema integrado terá sido uma fraude, do qual finalmente se considere que foi possível abandoná-lo? Bolonha terá sido, então, um pretexto. Podíamos dizer que fia a dúvida, mas não nos parece. Pelo menos naquilo que temos experiência e daquilo que nos é dado observar, a formação como a conhecemos e como aqui a defendemos está hipotecada. O sentimento não podia ser o pior para terminar, depois de tanto discorrer sobre um “discurso”, diria Nóvoa, no qual acreditámos porque sempre precedeu uma prática que o corroborava.

– O que não temos dúvidas é que o IEC sempre fez formação integrada, sendo por isso o seu legado quem mais perde. Melhor, na nossa opinião os alunos candidatos a professores são quem mais perdem. Mas também, de acordo com Nóvoa (2007), estas novas realidades devem legitimar outros discursos, outras vontades, pelo que não nos devemos lamentar, pois outros seguem e podem fazer da formação outro entendimento. Assim a façam melhor para bem da educação, dos candidatos a professores, das crianças que com eles interagirem.

– Questionamos também se os cursos de formação inicial de professores não devem ter condições de acesso de um grau de exigência condizentes com a importância da profissão e por aqui defender um processo rigoroso de selecção de candidatos...

VOLUME I E II



TORNAR-SE PROFESSOR

Referências Bibliográficas e

Legislação Consultada



Referências Bibliográficas

- (2009). *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the New Decade*. Communiqué of the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 de Abril 2009. Disponível on-line em «http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf» (consultado em Agosto de 2010).
- Abrantes, P. (2001). *Princípios, Medidas e Implicações (Decreto-Lei n.º 06/2001, de 18 de Janeiro)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 01).
- Abrantes, P. (2002a). Introdução – Finalidades e Natureza das Novas Áreas Curriculares. In P. Abrantes, C. Figueiredo & A. Simão (Autores). *Novas Áreas Curriculares* (pp.09-18). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 02).
- Abrantes, P. (2002b). Introdução – A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas* (pp.09-15). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 03).
- Abrantes, P. & Araújo, F. (2002) (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 03).
- Abrantes, P. (Coord.), Campos, R. & Ribeiro, A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE) (documento policopiado, pp.74).
- Abrantes, P., Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 02).
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001) (Ed.). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo.
- Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work – Never a Dull Moment*. London: Cassell.
- Adão, A. & Martins, E. (2004) (Orgs.). *Os Professores: Identidades (re)Construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1998). Observational Techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.47-88). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Afonso, A. J. (2005). *Avaliação Educacional. Regulação e Emancipação – Para uma Sociologia das Políticas Avaliativas Contemporâneas* (3.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2008). O Silêncio dos Intelectuais. In *A Página da Educação*, n.º 174, ano 17, Janeiro 2008, p.09. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=174&doc=12993&mid=2>» (consultado em Setembro de 2010).
- Afonso, A. J. (2009). Sobre o Trabalho Docente e o Tempo Presente. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio de 2009, pp.25-30. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Afonso, N. (1994). Formação de Professores e Carreira Docente. *Inovação*, n.º 7, 13-22.
- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.91-109). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Alaiz, V. et al. (1998) (Coord.). *Projecto de Educação Intercultural – Relatório de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação / Secretariado Entreculturas.
- Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. In J. Tavares (Coord.). *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas* (pp.69-77). Aveiro: Universidade e Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores (UA/CIFOP).
- Alarcão, I. (1994). A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. Actas do IV Colóquio Nacional da “Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l’Education”*. (pp.723-732). Lisboa: APELF/AFIRSE (Secção Portuguesa).
- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000) (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora / Colecção CIDInE.
- Alarcão, I. (2001) (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Supervisão na Formação de Professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2006). Do Olhar Supervisivo ao Olhar Sobre a Supervisão. In I. Sá-Chaves; H. Sá & A. Moreira (Coords.). *Isabel Alarcão: Percursos e Pensamentos* (pp.319-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2009a). Introdução. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.23-29). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Alarcão, I. (2009b). Formação e Supervisão de Professores: Uma Nova Abrangência (Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 03 de Maio de 2007). *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 08, Jan/Abr.,119-128. Disponível

- online em «<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>» (consultado em Junho de 2010).
- Alarcão, I. (2010). Formação de Professores: é Possível Recuperar o Entusiasmo Perdido? In R. V. Castro et al. (Orgs.). *A Formação Inicial de Professores na Universidade do Minho: Que (Des)Continuidades?* (pp.09). Braga: Universidade do Minho (publicação em CD-ROM, ISBN: 978-972-8746-83-4).
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores* (2.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores de Professores e Desenvolvimento Humano: Uma Perspectiva Ecológica. In I. Sá-Chaves (Coord.). *Para Intervir em Educação: Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp.143-159). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a ed., revista). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I., Varella de Freitas, C., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje: Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (pp.20). Disponível on-line em «[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)» (consultado em Junho de 2010).
- Alarcão, I. (Coord.), Portugal, G., Sarmento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T. & Roldão, M. C. (2009). *Relatório do Estudo – a Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.21-232). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Alcoforado, L. (2001). O Modelo da Competência e os Adultos Portugueses não Qualificados. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35, n.º 1, pp.67-83.
- Alexandrou, A., Field, K. & Mitchell, H. (2005) (Eds.). *The Continuing Professional Development of Educators – Emerging European Issues*. Didcot, Oxford: Symposium Books.
- Almada Negreiros, J. (2001). *Nome de Guerra* (edição 639, Setembro. Original de 1925, 1.^a ed. de 1938). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Almeida, C., Boterf, G. & Nóvoa, A. (1993). A Avaliação Participativa no Decurso dos Projectos: Reflexões a partir de uma Experiência de Terreno (Programa JADE). In A. Estrela & A. Nóvoa (Coords.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp.115-137). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1986). Abordagens e Modelos de Investigação Sobre o Papel das Práticas Pedagógicas na Formação/Socialização dos Professores. *Comunicação apresentada no “1.º Encontro de Formação Psicológica dos Professores”*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado, pp.25).
- Alonso, L. (1987). A Avaliação do Professor como Instrumento de Inovação: um Modelo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores. *O Ensino – Revista Internacional Galaico-Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística*, n.º 18-22, 103-111.

- Alonso, L. (1991). Contributos para a Definição de um Modelo da Função Profissional dos Professores. In ME/GETAP (Ed.). *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional: Actas da Conferência Nacional* (pp.964-967). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP).
- Alonso, L. (1992). A Avaliação Curricular como Processo de Reflexão. *Noesis*, n.º 23, 25-27.
- Alonso, L. (1994a). Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa. In APM (Ed.). *Actas do Encontro ProfMat'93* (pp.17-27). Lisboa: Associação Portuguesa de Matemática.
- Alonso, L. (1994b). Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa. In L. Alonso, F. I. Ferreira, M. B. Santos, M. C. Rodrigues & T. V. Mendes (Autores). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1994c). Novas Perspectivas Curriculares para a Escola Básica. In AEPEC (Ed.). *Cadernos Escola Cultural*, n.º 26 (pp.01-19). Évora: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (AEPEC).
- Alonso, L. (1995). O Design da Reforma Curricular: que Projecto de Cultura e de Formação. In SPCE (Ed.). *Actas do Congresso da SPCE – Ciências da Educação: Investigação e Acção (Vol. II)* (pp.139-153). Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (1996a). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (documento policopiado, pp.66).
- Alonso, L. (1996b). Inovação Curricular e Formação de Professores – O Caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Rumos*, n.º 12, Setembro-Outubro, 04-05.
- Alonso, L. (1996c). *Relatório Anual do Projecto PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social (1995-96)*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. (Dez. de 1996).
- Alonso, L. (1996d). Life-Long Learning in In-Service Teacher Education in Portugal: Policies, Practice, and Problems. In T. Sander & J. M. Vez (Eds.). *Life-Long Learning in European Teacher Education – European Yearbook Comparative Studies in Teacher-Education – 1996* (pp.69-83). Osnabrück: Compare-TE European Network / Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- Alonso, L. (1997). *O Papel das Actividades no Processo de Ensino Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (texto policopiado, pp.8).
- Alonso, L. (1998a). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (1998b). Projecto PROCUR: um Percurso de Inovação Curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular – Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 297-321). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Alonso, L. (1999). *Os Conteúdos no Currículo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da

- Criança. (texto policopiado, pp.10).
- Alonso, L. (2000a). A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Prática. *Revista de Educação*, IX(1), 53-68.
- Alonso, L. (2000b). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança. *Revista Territórios Educativos*, 07, 33-42.
- Alonso, L. (2000c). Reflexões em Torno de uma Abordagem Integrada para o Currículo do 1.º Ciclo. In *3.º Encontro Nacional de Professores do 1.º Ciclo – A Matemática no 1.º Ciclo*, Vila do Conde, (policopiado, pp. 17).
- Alonso, L. (2000d). A Construção de um Referencial de Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. *Saber Mais*, n.º 05, 20-27.
- Alonso, L. (2000e). Luzes e Sombras da Mudança Curricular. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp.189-196.
- Alonso, L. (2001). *Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002a). Nota de Abertura. In L. Alonso, M. J. Magalhães, I. Portela & G. Lourenço (Autores). *Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas* (pp.15-16). Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002b). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. O Contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 05, 62-88.
- Alonso, L. (2002c). Contributos para a Fundamentação de um Currículo Integrado. In SPCE (Ed.). *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação – Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.109-120). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2002d). Integração Currículo-Avaliação: Que Significados? Que Constrangimentos? Que Implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas* (pp.19-23). Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica (Coleção Reorganização do Ensino Básico, n.º 03).
- Alonso, L. (2002e). A Cultura de Colaboração PROCUR. In L. Alonso, M. J. Magalhães, I. Portela & G. Lourenço (Autoras). *Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas* (pp.199-223). Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Inovação Educativa: Contexto Concepções e Práticas. *Revista Elo* (Número Especial), 167-185.
- Alonso, L. (2004a). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: uma Romagem Meta-Reflexiva a Tempos de Formação e Mudança. In A. Nóvoa (Org.), J. A. Pacheco, J. B. Ferreira, A. Cardoso, L. Alonso, M. S. Lemos, M. C. V. Silva, T. R. Carvalho, M. Pinto, A. Bustorff, M. Esteves, A. P. Caetano, M. H. Peralta, V. M. Trindade & P. Rodrigues (Autores). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores – Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp.65-94). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Alonso, L. (2004b). Competências Essenciais no Currículo: que Práticas nas Escolas? In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX* (pp.145-176). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. In Areal Editores (Ed.). *Primeiro Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.15-29). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2006). Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender. In *Contributos Pessoais para o "Debate Nacional sobre Educação"*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (18 de Dezembro de 2006) (documento policopiado, pp.08).
- Alonso, L. (2007a). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Mudança Educativa: uma Perspectiva de Formação ao Longo da Vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.109-130) Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Alonso, L. (2007b). Perfil Profissional e Projecto de Formação. In A. Lopes (Org.). *De uma Escola a Outra: Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores* (pp.43-50). Porto: Edições Afrontamento/ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Alonso, L. (2009). Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. & Branco, G. (1989). Profissionalismo Docente e Currículo: Uma Perspectiva de Investigação. *O Professor*, 121, 19-26.
- Alonso, L. & Carneiro, A. (1996). *Integração Curricular e Aprendizagem Significativa: Mapas de Conteúdos*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (texto policopiado, pp.28).
- Alonso, L. & Carneiro, A. (2003). *Mapas de Conteúdo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança. (texto policopiado, pp.11).
- Alonso, L. & Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança / Projecto PROCUR (documento policopiado, pp.10).
- Alonso, L. (Coord.), Trigo, M. D., Mota, M. & Almeida, V. (1989) *Projecto Curricular para a Formação de Professores do Ensino Básico (1.º Ciclo) Durante o Estágio (1989-1990)*. Braga: Universidade do Minho / Centro Integrado de Professores (CIFOP), (policopiado, pp.17).
- Alonso, L. (Coord.), Magalhães, M. J. & Silva, M. O. (1995). *Relatório Final do Projecto PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social (1994-95)*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Formação de Professores e Educadores (CEFOPE, Nov. de 1995).
- Alonso, L. (Coord.), Magalhães, M. J. & Silva, M. O. (1996). *Inovação Curricular e Mudança Escolar: o Contributo do Projecto 'PROCUR'*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 11).
- Alonso, L. (Coord.), Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A & Sequeira, F.

- (2000). *Educação e Formação de Adultos – Referencial de Competências-Chave (Vol. I e II)*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.76).
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2006). *Relatório Global do Projecto PIIC – o Currículo e a Inovação das Práticas: um Estudo sobre as Tendências das Mudanças Curriculares no Contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.63).
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005) (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. & Silva, C. (2003). Perfil Profissional e Projecto de Formação: a Construção de um Currículo Formativo Integrado (Posters, Tema 3 – Práticas Pedagógicas: Objectivos e Modelos Organizativos). In I. P. Martins & G. Portugal (2003). *Formação de Professores do 1.º Ciclo e Educadores de Infância. Questões do Presente e Perspectivas Futuras (Primeiro Simpósio Nacional de Educação Básica. Pré-Escolar e 1.º Ciclo – Programa e Resumos)* (p.101). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.43-63). Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. & Sousa, T. B. (1987). Princípios Orientadores da Formação em Serviço – Objectivos e Competências. *Psicologia*, Vol. 3, 371-379.
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C. & Mendes, T. V. (1994). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. et al. (2001a) (Coord.). *Projecto Curricular de Prática Pedagógica IV/Estágio. Orientações para a Supervisão e Avaliação da Prática Pedagógica*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. et al. (2001b) (Coord.). *Referencial de Formação/Avaliação*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L., Magalhães, M. J., Portela, I. & Lourenço, G. (2002a). *Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. et al. (2002b) (Coord.). *Supervisão e Construção da Profissionalidade Docente*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (Apresentação na Reunião da Comissão de Prática Pedagógica IV, Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, Braga 04 de Dezembro de 2002).
- Alonso, L. et al. (2004) (Coord.). *Projecto de Prática Pedagógica na Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança

- (Comunicação nas Jornadas do Departamento de Ciências de Educação da Criança Braga, 11-12 de Fevereiro de 2004).
- Altet, M., Perrenoud, Ph. & Paquay, L. (2003) (Orgs.). *A Profissionalização dos Formadores de Professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Álvarez, M. N. (2000). *Valores y Temas Transversales en el Curriculum*. Barcelona: GRAÓ.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, A. (2005). Bolonha, a Globalização e o GATS. In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.135-137). Porto: Profedições.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.89-122). Porto: Porto Editora / Colecção CIDInE.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação Construir a Mudança*. Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amiguiño, A. (2003). A Página em Diálogo com Abílio Amiguiño. *A Página da Educação*, 128, Ano 12, Novembro, 11. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2735>» (consultado em Junho de 2009).
- Amiguiño, A. (2005). Educação em Meio Rural e Desenvolvimento Local. *Revista Portuguesa de Educação*, XVIII(2), 07-43.
- Andrade, A. I., Alarcão, I. & Santos, L. (2008). A Aprendizagem por Projecto na Formação de Educadores. *Educação*, Porto Alegre, 31(3), Set./Dez., 210-216. Disponível online em «<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4477>» (consultado Agosto, 2010).
- ANECA (2004). *Borrador del Informe Final del Proyecto de “La Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Enseñanza Superior”*. Disponível online em «http://www.ua.es/centros/educacion/BORRADOR_DEL_INFORME_FINAL.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Angrosino, M. V. & Pérez, K. A. (2000). Rethinking Observation – from Method to Context. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.673-702). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Angulo, J. F. (1999). Entrenamiento e «Coaching»: Los Peligros de una Vía Revitalizada. In A. Pérez Gómez; J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.) *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica* (pp.467-505). Madrid: Akal Textos.
- Angulo, L. M. (1995) (Coord.). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva: Estrategia para el Diseño Curricular*. Bilbao: Mensajero.
- Antunes, M. H. (2005). As Novas Competências dos Professores e Formadores. *Formar* (Instituto de Emprego e Formação Profissional), n.º 52, 03-13.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Curriculum*. Madrd: Akal.

- Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2000a) (Orgs.). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2000b). Em Defesa das Escolas Democráticas. In M. Apple & J. Beane (Orgs.). *Escolas Democráticas* (pp.19-55). Porto: Porto Editora.
- Area, M. (2000). La Tecnología Educativa y el Desarrollo e Innovación del Curriculum. In *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía – Tomo I, Ponencias*. San Sebastian, Julho 1996. [documento online, revisto em 19 de Janeiro de 2000] disponível para download em «<http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/tecnologiaeducativa.html>», e em «<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/area2.pdf>» (consultados em Abril de 2009).
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2007). Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes. Dordrecht: Springer.
- Azevedo, J. (1996). Educação e Desenvolvimento Local ou o Romântico Poder das Escolas Fecharem as Aldeias. In E. L. Pires (Org.). *Educação Básica – Reflexões e Propostas* (pp.83-108). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Azevedo, J. et al. (2007) (Coord.). Debate Nacional Sobre Educação. Como Vamos Melhorar a Educação em Portugal – Novos Compromissos Sociais pela Educação (Relatório Final, Fevereiro’07). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1989). *Teachers’ Lives and Careers*. London: The Falmer Press.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World’s Best Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Company, September, 2007. Disponível online em «http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf» (consultado em Junho de 2010).
- Barbier, J. M. (1991). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, E. & Granado, A. (2004). *Weblogs – Diário de Bordo*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.17-55). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (1996a). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola* (pp.167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1996b). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2001). O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Orgs.). *O Século da Escola: Entre a Utopia e a Burocracia*

- (pp.63-94). Porto: ASA.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol.24, n.º 82, 63-92.
- Beane, J. A. (2000). O que é um Currículo Coerente? In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.39-58). Porto: Porto Editora.
- Becker, H., Geer, B., Hughes, E. C. & Strauss, A. (2004). *Boys in White – Student Culture in Medical School* (8th ed., reprinted of 1961 edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers Professional Identity. *Teaching & Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Belchior, M. et al. (1993). *As Novas Tecnologias de Informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Bell, J. (1997). Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. & Correia, A. P. (1981). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária: Lisboa 1980*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, A. (1992). A Reforma Educativa e a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp.47-55): Lisboa: Educa.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, F. L. & Neves, M. C. (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benedito, V. & Imbernón, F. (2000). A Profissão Docente. In A. J. Matos (Dir.). *Enciclopédia Geral da Educação* (Volume 1, pp.31-92). Alcabideche: Liarte Editora de Livros.
- Bento, P., Queirós, A. & Valente, I. (1993). Desenvolvimento Pessoal e Social e Democracia na Escola – Propostas de Actividades. Porto: Porto Editora.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of Thinking About Students and Classrooms by More and Less Experience Teachers. In J. Calderhead (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking* (pp.60-83). London: Cassell.
- Berliner, D. C. (1990). At-risk and Expert Teachers: Some Thoughts About Their Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(1), 75-90. Disponível online em «<http://www.springerlink.com/content/u458025127t13j53/fulltext.pdf>» (consultado em Junho de 2010).
- Bernstein, B. (1989). *Clases, Códigos y Control. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje* (Vol. 1) Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Biddle, B. (1985). Teachers Roles. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (pp.5022-5033). Oxford: Pergamon Press.
- Biddle, B. (1997). Recent Research on the Role of the Teacher. In B. Biddle, T. Good & I. Goodson (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp.499-520). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1990). A Problemática de Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1), 63-71.
- Blásquez, F. (1994). La Investigación en el Aula. In O. Sáenz Barrio (Dir.) *Didáctica General: un Enfoque Curricular* (2.ª ed., pp.455-79). Alcoy: Editorial Marfil.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolam, R. (1987). Induction of Beginning Teachers. In M. J. Dunkin (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.745-757). Oxford: Pergamon Press.
- Bolívar, A. (2006). La Identidad Profesional del Pofesorado de Scundaria – Crisis y Reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- Bonafé, J. (1991). *Proyectos Curriculares e Práctica Docente*. Sevilla: Díada Editora.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational Research – An Introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. & Zukas, M. (2010) (Eds.). *Beyond Reflective Practice – New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Braga, C. L., Costa, A. A. & Sim-Sim, I. (1995). *Relatório da Comissão de Avaliação Externa do CEFOPE (Volume I – Relatório)*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado, pp.81).
- Brederode Santos, M. E. (2000). Introdução. In IIE (Ed.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp.07-12). Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Brederode Santos, M. E. (2002). Editorial. *Revista Inovação*, 15 (1,2,3). Disponível online em «<http://www.dgic.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/ino/ino15-123/index.htm>» (consultado em Maio de 2009).
- Brederode Santos, M. E. (2006). Procura-se: Escolas que Mexam! *Noesis*, 65, Abril/Junho, 24-27. Disponível online em «[http://sitio.dgic.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista Noesis/Noesis_bx_n65.pdf](http://sitio.dgic.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis_bx_n65.pdf)» (consultado em Maio de 2009).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, T. & Jones, L. (2001). *Action Research and Postmodernism: Congruence and Critique*. Buckingham: Open University Press.
- Burden, P. R. (1990). Teacher Development. In W. R. Houston; M. Haberman & J. Sikula (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.311-327). New York: Macmillan.
- Burgess, R. G. (1989) (Ed.). *The Ethics of Educational Research*. New York: The Falmer Press.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno – Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It*. Cambridge: Da Capo Press.

- Burke, P. J. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal, and Redirection*. London: The Falmer Press.
- Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M. & Sastre, G. (1994). *Los Temas Transversales – Claves para la Formación Integral*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Butt, R. (1984). Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking. In R. Walkes & J. K. Olson (Eds.). *Teacher Thinking: a New Perspective on Persisting Problems in Education* (pp.95-102). Lisse: Swets ad Zeitlinger.
- Cachapuz, A. (2009). O Processo de Bolonha e a Formação de Professores: Dilemas, Realidades e Perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 104-117. Disponível online em «<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/101/150>» (consultado em Agosto 2010).
- Cachapuz, A. (Coord.), Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos. In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XIX* (pp.15-96). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- Calderhead, J. (1987) (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell Publisher.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e Investigación del Conocimiento Profesional de los Profesores. In L. M. Angulo (Ed.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Implicaciones para el Curriculum y la Formación del Profesorado* (pp. 21-37). Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1995a) (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1995b). Introduction. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp.01-10). London: The Falmer Press.
- Campos, B. (Coord.), Canário, M. B., Pardal, L., Graça, V., Orvalho, J., Lobo, L., Soares, L. & Niza, I. (1998). *Referenciais e Acreditação da Formação Inicial de Professores. Relatório do Grupo de Missão*. Lisboa: Ministério da Educação, (pp.83). Disponível online em «http://www.mat.uc.pt/~jfqueiro/inafop_forum_textos_grupo_missao.pdf» (consultado em Julho de 2011).
- Campos, B. P. (1979). Políticas de formação de Professores Após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, LV, 549-588. Disponível on-line em «<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39337/2/23481.pdf>» (consultado em Maio de 2010).
- Campos, B. P. (1995a). Nota de Apresentação. In B. P. Campos (Org.). *A Investigação Educacional em Portugal* (pp.01-02). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (1995b). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (1997). Prefácio – Construção e Alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo. In E. Lemos Pires (Autor). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários – Edição Revista* (3.ª ed., pp.05-13). Porto: Edições ASA.

- Campos, B. P. (2001) (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- Campos, B. P. (2002). Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. P. (2003). Quem Pode Ensinar. Garantia da Qualidade das Habilitações para a Docência. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2004). A Acreditação da Formação de Professores no Contexto da Certificação para o Desempenho Docente. Um Estudo de Caso: Portugal. In FVC/UNESCO (Eds.). *Ofício de Professor na América Latina e Caribe. Trabalhos Apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”* (pp.91-126). S. Paulo: Fundação Victor Civita / UNESCO. Disponível online em «<http://www.ensino.uevora.pt/ensinobasico/DocumentosdoINAFOP.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- Campos, J. & Gonçalves, T. (2010). Supervisão e Avaliação: Construção de Registos e Relatórios. Aveiro: Universidade de Aveiro (Colecção Situações de Formação, n.º 05). ISBN: 978-972-789-324-9. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura5.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Cañal, P. (1997). La Investigación Globalizada del Medio en Primaria: Veinte Bases. In P. Cañal., Á. I. Lledó, F.J. Pozuelos & G. Travé (Autores). *Investigar en la Escuela: Elementos para una Enseñanza Alternativa* (pp.75-86). Sevilla: Díada.
- Cañal, P., Lledó, Á.I., Pozuelos, F.J. & Travé, G. (1997). *Investigar en la Escuela: Elementos para una Enseñanza Alternativa*. Sevilla: Díada.
- Canário, R. (1992a) (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Canário, R. (1992b). O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.56-85) Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1992c). Estabelecimento de Ensino: a Inovação e a Gestão de Recursos Educativos. In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp.163-187). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1994a). ECO: um Processo Estratégico de Mudança. In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões* (pp.33-69). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1994b). Nota de Abertura. In R. d’Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento* (pp.09-10). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas (Cadernos ICE).
- Canário, R. (1995) (Org.). *Escola Rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas / Cadernos ICE.
- Canário, R. (1996). A Escola, o Local e a Construção de redes de Inovação. In B. Campos (Org.). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas* (pp.59-76). Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.

- Candeias, I. (2007). *Passo a Passo no Interior do Projecto: um Estudo sobre a Inteligência da Escola*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Candeias, I. (2009). Recensão bibliográfica 'Competências TIC. Estudo de Implementação' – Um Desafio para um Futuro que tem de Começar Já! *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), Maio, 120-122.
- Candeias, I. & Maia, I. (2005). O Referencial e os Dispositivos de Formação na construção das Jornadas da Prática Pedagógica 'Ser Professor do 1.º Ciclo'. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.65-75). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Carbonell, J. (2001). *La Aventura de Innovar: el Cambio en la Escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cardoso, C. (2005). Que Lugar para o 1.º Ciclo de Formação – Bacharelato – nos Futuros Cursos de Professores e Educadores? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.145-147). Porto: Profedições.
- Cardoso, F. D., Mota, M. & Pinheiro, T. (2000). A Situação da Formação dos Supervisores em Portugal. *Inovação*, 13(2-3), 83-101.
- Cardoso, N. (2007). *O Início da Actividade Docente e a Indução Profissional: Contributos para um Programa de Apoio a Professores Principiantes*. Dissertação de Mestrado. Figueira a Foz: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras).
- Cardoso, N. & Ferreira, F. I. (2009). A Problemática da Indução Profissional no Ensino: o Estado da Arte em Portugal. In *Actas do XVI Colóquio AFIRSE "Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional"*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (publicação em CD-ROM, pp.11).
- Carmona, J. S. (1985). *Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carr, D. (2007). Towards An Educational Meaningful Curriculum: Epistemic Holism and Knowledge Integration Revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 03-20.
- Carr, W. (1989) (Ed.). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London: The Falmer Press.
- Carr, W. (1990). *Hacia Una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Carr, W. (1996). *Una Teoría Crítica para la Educación: Hacia Una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Editorial Morata.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.291-310). New York: MacMillan Publisher.

- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P. & Berliner, D. (1988). Expert-Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Carvalhinho, D. (1995). Perfis Profissionais. O que é um perfil profissional?. *Formar*, n.º 13, 06-10. Disponível on-line em «http://www.jlima.web.pt/docs_apoio/Perfil_profissional.pdf» (Consultado em Junho de 2009).
- Carvalho, A. A. (2008) (Org.). Actas do *Encontro sobre Web 2.0*. Braga: Universidade do Minho / CIED (Centro de Investigação em Educação) (disponível em CD-ROM, ISBN 978-972-8746-63-6).
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005) (Orgs.). *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. A. & Oliveira, P. P. (1990). *Estatuto da Carreira Docente Anotado*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R. V., Alonso, L., Keating, M. E. & Pais, C. (2004). Repensar a Formação de Professores na Universidade do Minho. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares* (pp.173-190). Porto: Porto Editora.
- Cavaco, M. H. (1989). *Ser Professor: Fases de Vida e Percursos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do Professor Enquanto Jovem. *Revista Crítica Sociais*, 29, Fevereiro, 121-139. Disponível online em «http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/MHCavaco_pp.121-139.pdf» (consultado em Julho de 2010).
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício de Professor: o Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed., pp.155-191). Porto: Porto Editora.
- CEN (2008a). *European e-Competence Framework 1.0 – A Common European Framework for ICT Professionals in all Industry Sectors*. Bruxelas: CEN (European Committee for Standardization). Disponível online em «http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4756_EuropeaneCompetenceFramework1.0.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- CEN (2008b). *User Guidelines for the Application of the European e-Competence Framework*. Bruxelas: CEN (European Committee for Standardisation). Disponível online em «http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4758_UserGuidelinesCF1.0.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Chagas, I. (2002). Trabalho em Colaboração: Condição Necessária para a Sustentabilidade de Redes de Aprendizagem. In M. Miguéis (Coord.). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp.71-82) Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Christians, C. G. (2000). Ethics and Politics in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.133-155). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Clandinin, D. J. & Conelly, F. M. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: Imagen y

- Unidad Narrativa. In L. M. Angulo (Dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de Los Profesores – Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado* (pp.39-62). Alcoy: Editorial Marfil.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and Story in Teacher Education. In T. Russell & H. Munby (Eds.). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (pp.124-137). London: The Falmer Press.
- Clark, C. M. & Peterson, O. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp.255-296). New York: MacMillan.
- CNAVES (2004) (Ed.). *Pareceres e Recomendações (Volume I)*. Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).
- CNE (2004) (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- CNE (2009) (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. (1991a). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coll, C. (1991b). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los Contenidos en la Reforma – Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid: Ediciones Santillana S.A., Aula XXI.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (1994). *El Constructivismo en el Aula* (2.ª ed.) Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. European Commission (Ref. COM(95) 590). Disponível online em «http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_pt.htm» OU «http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida – SEC(2000) 1832*. Disponível on-line em «http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=62&Itemid=10» OU «http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000033814&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA» (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade – COM(2001) 678 final*. Bruxelas: Direcção-Geral da Educação e da Cultura / Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais. Disponível on-line em «<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>» OU «http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15&Itemid=10» (consultado em Maio de 2009).

- Comissão Europeia (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers – Lot 3: Early School Leavers, Final Report*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral de Educação e Cultura (Ref. DGEAC 38/04) / GHK Consulting. Disponível on-line em «http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm» ou «http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006 – Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral da Sociedade de Informação e dos Media. Disponível online em «http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Comissão Europeia (2007a). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral de Educação e Cultura. Disponível online em «http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2007b). *Organização do Sistema Educativo em Portugal*. Bruxelas: Comissão Europeia / Direcção Geral de Educação e Cultura. Disponível em «<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/>» OU «http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PT_PT.pdf». (consultado em Maio de 2009).
- Comissão Europeia (2007c). *Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes – Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu*. Estrasburgo: Comissão Europeia. COM(2007) 392 final (03-08-2007). Disponível online em «<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>» (consultado em Junho de 2010).
- Comissão Europeia (2008). *Broadband Coverage in Europe – Final Report 2008 Survey*. Bruxelas: Comissão Europeia (IDATE: Consulting & Research). Disponível online em «http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/benchmarking/broadband_coverage_2008.pdf» (consultado Junho de 2009).
- Comissão Europeia (2009a). *ECTS Users' Guide*. Bruxelas: Directorate-General for Education and Culture (ISBN: 978-92-79-09728-7). Disponível online em «http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf» (consultado em Junho de 2010).
- Comissão Europeia (2009b). *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQL)*. Bruxelas: Direcção-Geral de Educação e Cultura. Disponível online em «http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf» (consultado em Maio de 2010).
- Connely, F. M. & Clandini, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning. In E. Eisner (Ed). *Learning the Ways of Knowing. The 1985 Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 174-198). Chicago: The University Chicago Press.
- Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S. (1995). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Correia, E. (1994). *Inovação Educacional – Um Percurso, Duas Dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- Correia, J. A. (1991a). Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção da Identidade Profissional dos Professores. *Inovação*, 4(1), 149-166. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/21550>» (consultado em Maio de 2010).
- Correia, J. A. (1991b). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores* (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Cortesão, L. (1981). *Escola, Sociedade – Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (1992). Educação – Anos 80: Aspectos da Formação de Professores. In S. Grácio, J. Lemos, A. Teodoro, A. A. Costa, V. Almeida, M. Teixeira, R. Nunes, M. Pinto, J. M. Alves, A. Maduro, R. Carneiro, J. A. Seabra, A. Nóvoa & L. Cortesão (Autores). *A Educação em Portugal – Anos 80/90* (pp.86-93). Porto: Edições ASA (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Cosme, A. & Trindade, R. (2000). A Educação Cívica nas Escolas Portuguesas - Porquê e Para Quê? *A Página da Educação*, 87, Ano 8, Janeiro, 18. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=912>» ou <http://hdl.handle.net/10216/6957>» (consultado em Maio de 2009).
- Cosme, A. & Trindade, R. (2006) Formação Inicial de Professores: Entre Nada e Coisa Nenhuma. *A Página da Educação*, 156, Ano 15, Maio, 16. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=156&doc=11554&mid=2>» (consultado em Agosto de 2010).
- Costa, F. A. (Coord.), Rodrigues, A., Peralta, M. H., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., Dias, P., Gomes, M. J., Osório, A. J., Ramos, A. & Valente, L. (2008). *Competências TIC: Estudo de Implementação (Vol.1)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.
- Costa, F. A. (Coord.), Rodrigues, A., Peralta, M. H., Ramos, J. L., Sebastião, L., Maio, V., Dias, P., Gomes, M. J., Osório, A. J., Ramos, A. & Valente, L. (2009). *Competências TIC: Estudo de Implementação (Vol.2)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação.
- Costa, H. (2009). *O Supervisor e o Desenvolvimento de uma Prática Pedagógica Partilhada*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade Aberta.
- Costa, J. A. (1996). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola* (4.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). Web 2.0: Uma Revisão Integrativa de Estudos e Investigações. In A. A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp.72-87). Braga: Universidade do Minho / CIEEd (Centro de Investigação em Educação).
- Crato, N. (2006). *O "Eduquês" em Discurso Directo: Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cruz, M. A. (1993) (Coord.). *Educação para Todos: uma Mudança em Construção*. Lisboa: Ministério

- da Educação/Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 01).
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Curado, A. P. (2002). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: Um Estudo de Implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cutchet, M. B. (2008). *Relatório sobre a Melhoria da Qualidade da Formação de Professores (2008/2068 (INI))*. Bruxelas: Parlamento Europeu, Comissão da Cultura e da Educação. Documento de Sessão A6-0304/2008 (10-07-2008). Disponível online em «<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//PT>» (consultado em Maio de 2010).
- d’Espiney, R. (1994a). Introdução. In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões* (pp.11-13). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- d’Espiney, R. (1994b). Escolas Isoladas: Uma Problemática de Rede Escolar ou Pedagógica? In R. d’Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento* (pp.37-50). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas / Cadernos ICE.
- d’Espiney, R. (1994c) (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas / Cadernos ICE.
- Damião, M. H. (1997). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Livraria MINERVA Editora.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher Professionalism: Why and How?. In A. Lieberman (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now* (pp.25-50). London: The Falmer Press.
- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Coords.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp.95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, Cuándo y en Qué Condiciones Aprende el Profesorado*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, D., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Elliot, J., Somekh, B. & Winter, R. (2002). *Theory and Practice in Action Research – Some International Perspectives*. Osford: Symposium Books.
- DDOE (1987) (Org.). *La Formacion Practica de los Profesores – Actas del Synposium Sobre Practicas Escolares*. Santiago de Compostela: Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DDOE) de la Universidad de Santiago.
- De Corte, E. (1992). *Aprender na Escola com as Novas Tecnologias da Informação: Perspectivas da*

- Psicologia da Aprendizagem e do Ensino. In V. D. Teodoro & J. C. Freitas (Orgs.). *Educação e Computadores* (pp.89-118). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEB (1999). *Relatório de Acompanhamento às Escolas com Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (documento policopiado, pp.101).
- Del Cármen, L. & Zabala, A. (1991). *Guía para la Elaboración Seguimiento e Valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les Entretiens Biographiques: L'exemple des Récits D'insertion*. Paris: Nathan.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los Métodos de Investigación Educativa en la Intervención Psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2.º semestre), 09-32.
- Denhardt, R. B. & Denhardt, J. V. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549-559. Retirado de EBSCOhost. Disponível online em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=poh&AN=3769138&site=ehost-live&scope=site>» (consultado em Maio de 2010).
- Denhardt, R. B. & Denhardt, J. V. (2007). *The New Public Service: Serving, Not Steering*. Armonk, New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Denzin, N. K. (1988). The Art and Politics of Interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.313-344). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2000). The Practices and Politics of Interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.897-922). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (1998) (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2000) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Develay, M. (2004). Por uma Nova Identidade Docente, Reconstruída a Partir da Actividade Real da Profissão. In A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os Professores: Identidades (re)Construídas* (pp.55-60). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- DGDR (2004). *Quadro Comunitário de Apoio III, Portugal 2000-2006 – Revisão Intercalar 2004*. Lisboa:

- Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional / Comissão de Gestão do QCA III. Disponível on-line em «<http://www.qca.pt/publicacoes/download/prodep2.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- Dias, P. & Osório, A. J. (2008) (Orgs.). *Ambientes Educativos Emergentes*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Dinis, M. C. (1994). *Como Trabalhar a Área-Escola – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA (Cadernos Correio Pedagógico, n.º 29).
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 38).
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.03-24). New York: MacMillan Publisher.
- Dubar, C. (2000). *La Crise des Identités – l'Interprétation d'une Mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- EACEA (2009) (Ed.). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) – Eurydice. Disponível online em «http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/eurydice09_en.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- EACEA (2010) (Ed.). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) – Eurydice. Disponível online em «http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf» (consultado em Agosto de 2010).
- Eco, U. (2004). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Oeiras: Editorial Presença.
- Ehrke, M. (2008). *Towards a European ICT Sector Framework*. Hamburgo: IG Metall. Disponível online em «http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/5172_EUICTSectorFrameworkMSP.pdf» (consultado em Junho de 2009).
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs* (2nd ed.). New York: MacMillan.
- Elbaz, J. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliott, J. (1988). *Teachers as Researchers: Implications for Supervision and Teacher Education*. Retirado de ERIC database (pp.60). Disponível online em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED293831&site=ehost-live&scope=site>» (consultado em Julho de 2010).
- Elliott, J. (1990a). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (1990b). Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 01-26. Retirado de ERIC database.
- Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- ENQA (2009) (Ed.). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (3rd edition). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Disponível online em «http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf» (consultado em

- Agosto de 2010).
- Erasmie, T & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho / Unidade de Educação de Adultos.
- Eraut, M. (1987). Inservice Teacher Education. In M. J. Dunkin (Ed.). *The International encyclopedia of Teaching and Teaching and Teacher Education* (pp.730-743). Oxford: Pergamon Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp.119-161). New York: Macmillan.
- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp.21-51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Escudero, J. M. & Bolivar, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola – uma Perspectiva da Realidade Espanhola. In A. Amiguiño e R. Canário (Orgs.). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação* (pp.97-155). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Escudero, J. M. & Gómez, A. L. (2006) (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Escudero, J. M. & González, M. T. (1994). Escuelas y Profesores: Hacia una Reconversión de los Centros y la Función Docente? Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Escudero, J. M. & López, J. (1992) (Coords.). Los Desafíos de las Reformas Escolares: Cambio Educativo y Formación para el Cambio. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Estalella, A. (2006). *¿Existen los Blogs Académicos?* Disponível online em «<http://estalella.wordpress.com/2006/09/19/%C3%A9xisten-los-blogs-academicos/>» (consultado em Junho de 2010).
- Estalella, A. (2007). Blogs: From Communicative to Connective Artefacts. In T. N. Burg & Jan Schmidt (Eds.). *BlogTalks Reloaded. Social Software - Research & Cases* (pp.51-64). Norderstedt: Books on Demand. Disponível online em «http://www.estalella.eu/documentos/articulos/Estalella_Blogtalks_Reloaded_From_Communicative_to_Connective.pdf» (consultado em Maio de 2010).
- Esteve, J. M. (2003). La Tercera Revolución Educativa: La Educación en la Sociedad del Conocimiento. Barcelona: Paidós.
- Esteves, M. (2005). Bolonha: que Formação de Professores Queremos? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.151-152). Porto: Profedições.
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: das Concepções às Realidades. In CNE (Ed.). *A Educação em Portugal. Alguns Contributos de Investigação* (pp.149-206). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1991). Dos modelos de Formação de Professores por Competências ao Projecto FOCO. In A. Estrela, M. Pinto, I. L. Silva, A. Rodrigues e P. R. Pinto (Autores). *Formação de Professores por*

- Competências – Projecto FOCO (uma Experiência de Formação Contínua)* (pp.09-31). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A., & Rodrigues, P. (1994) (Coords.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas Considerações Sobre o Conceito de Profissionalismo Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX(1), 301-309.
- Estrela, M. T. (1997) (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE (2005) (Ed.). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa – com Anexo Sobre a Situação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE). Disponível online em «<http://www.oei.es/valores2/cidpt1.pdf>» (consultado em Junho de 2010).
- Faria, M. D. (2010). *Escola a Tempo Inteiro: da Fase da Implementação à Fase de Estabilização*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Farias, N. & Buchalla, C. M. (2005). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 187-193. ISSN 1415-790X. Disponível online em «http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000200011&lng=en&nrm=iso» (consultado em Junho de 2011).
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to Teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy* (pp.150-170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.212-233). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-55.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The Cultures of Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp.505-526). New York: MacMillan.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Knows: the Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 03-56.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Para uma Avaliação de Professores com Sentido Social e Cultural. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, 19-23. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Fernández Enguita, M. (2001). A la Busca de un Modelo Profesional para la Docencia: ¿Liberal, Burocrático o Democrático? *Revista Ibero-Americana de Educación*, 25, 43-64. Disponível online em «<http://www.rieoei.org/rie25f.htm>» (consultado em Julho de 2010).

- Fernández Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Pedago.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & MacCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de Formação de Professores do Ensino Primário. *Exedra: Revista Científica* (Junho), 01, 69-90. Disponível online em «<http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>» (consultado em Maio de 2010).
- Ferreira, E. (2007). *(D)enunciar a Autonomia: Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/19955>» (consultado em Março de 2011).
- Ferreira, F. I. (2005a). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2005b). *Curso de Licenciatura em Ensino Básico – Coordenação da Prática Pedagógica (Programa para o Biénio 2004-05 e 2005-06)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.14).
- Ferreira, J. F. (1997). Os Caminhos Sinuosos das Escolas Isoladas. In *O Docente (Revista da Associação Nacional de Professores – Edição Especial, 2 de Fevereiro)*, pp.47-67.
- Ferreres, V. & Molina, E. (1995). *La Preparación del Profesor para el Cambio en la Institución Educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp.171-192). New York: Teachers College Press.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order* (2nd ed.). Stoke-On-Trent: Trentham Books.
- Fielding, N. & Lee, R. M. (1998). *Computer Analysis and Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. D., Afonso, A. P. & Ferreira, A. M. (2004). *Programa “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico” – Relatório de Avaliação*. Coimbra: Instituto Pedro Nunes / Laboratório de Informática e Sistemas (IPNlis) (documento policopiado, pp.40).
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher Isolation and the New Reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e Paradoxos: a Entrada na Carreira na Perspectiva dos Professores Neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. A. (2000a). *A Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Ministério da

- Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2000b). Currículo, Formação e Desenvolvimento Profissional. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.147-165). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2004). *The Early Years of Teaching – Issues of Learning, Development and Change*. Porto: RÉ-EDITORIA / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Flores, M. A. (2006). Induction and Mentoring – Policy and Practice. In J. R. Dangel (Ed.). *Research Teacher Induction – Teacher Education YearBook XIV* (pp.37-66). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Flores, M. A. (2007a). Nota de Abertura. In M. A. Flores & I. C. Viana (2007) (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.05-06). Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Flores, M. A. (2007b). Looking at Induction of Beginning Teachers in Portugal: Meanings and Paradoxes. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp.236-259). Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.
- Flores, M. A. (2009). Da Avaliação de Professores: Algumas Reflexões sobre o Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 239-256. Disponível online em «<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art13.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Flores, M. A., Day, C. & Viana, I. C. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. Um Estudo com Professores Portugueses e Ingleses. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.07-46). Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: Contractions, Needs and Opportunities. *Research in Comparative an International Education*, 4(1), 63-73.
- Flores, M. A. & Viana, I. C. (2007) (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- Formosinho, J. (1986). *Profissionalização em Serviço: Princípios Gerais*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado, p.15).
- Formosinho, J. (1987a). Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: o Modelo Empiricista, o Modelo Teorista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado. In ME/GEP (Ed.). *As Ciências da Educação e a Formação de Professores* (pp.81-106). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Formosinho, J. (1987b). Profissionalização em Serviço – Um Projecto Pedagógico de Formação Profissional de Professores. *Psicologia (Revista da Associação Portuguesa de Psicologia)*, V(3), 351-369.
- Formosinho, J. (1987c). O Currículo Uniforme, Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In J. Formosinho

- et al. (Autores). *O Insucesso Escolar em Questão – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp.41-50). Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Formosinho, J. (1988). A Avaliação dos Professores - Uma Perspectiva Organizacional. In SPZN (Ed.). *Ser Professor - Contributos para um Debate* (pp.63-90). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN).
- Formosinho, J. (1989). De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.
- Formosinho, J. (1991a). Conceções de Escola na Reforma Educativa. In SPCE (Ed.). *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp.31-51). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, J. (1991b). Modelos Organizacionais de Formação de Professores Continua de Professores. In J. Tavares (Coord.). *Formação Continua de Professores – Realidades e Perspectivas* (pp.237-257). Aveiro: Universidade e Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores (UA/CIFOP).
- Formosinho, J. (1992a). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, V(3), 23-48.
- Formosinho, J. (1992b). *As Conceções do Professor – do Missionário ao Profissional*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Formosinho, J. (1995). *A Construção de uma Escola de Educação da Criança*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Formação e Professores e Educadores (CEFOPE).
- Formosinho, J. (1997). A Complexidade da Escola de Massas e a Especialização dos Professores. *Saber (e) Educar*, 2, 07-20. Disponível online em «<http://purl.net/eseptf/handle/10000/189>» (consultado em Maio de 2010).
- Formosinho, J. (1998a). *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio de Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 21).
- Formosinho, J. (1998b). MEM – Trinta Anos de Resistência numa Cultura Burocrática. *Escola Moderna*, 3, 5.ª Série, 19-22.
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática de Professores – da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp.46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2008). Prefácio. In A. C. Cunha (Autor). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica* (pp.07-11). Braga: Casa do Professor.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (1998). Avaliação dos Professores: Que Professores? Que Avaliação? In A. Teodoro & R. Páscoa (Eds.). *Professor/a: Uma Profissão em Mutação?* (pp.301-321). Lisboa: Fórum Educação.

- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de Professor: Diversificação, Avaliação e Carreira Docente. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp.17-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In A. C. Lafond et al. (Autores). *Autonomia – Gestão e Avaliação das Escolas* (pp.99-124). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Formação Especializada de Professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (pp.141-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Contextos Burocráticos e Aprendizagem Profissional. In J. Formosinho; J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Autores). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.51-76). Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). Os Professores e a Diferenciação Docente – Da Especialização de Funções à Avaliação de Desempenho. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Autores). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.77-95). Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010) (Autores). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In INAFOP (Ed.). *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores* (pp.10-30). Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A. & Ferreira, F. I. (2005). Ambiguidades em Torno do Processo de Bolonha: que Formação para os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.149-150). Porto: Profedições.
- Formosinho, J. et al. (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- França, L. (1994). Prefácio: ECO – Escola Comunidade (1983-1992). In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade – Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões* (pp.07-10). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2.ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1997). *Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

- Fullan, M. G. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1996a) (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1996b). Teacher Development and Educational Change. In M. G. Fullan e A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change* (pp.1-9) London: The Falmer Press.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (2001). Por Que é Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de Equipa na Escola. Porto: Porto Editora.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: a Development Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Ed.). *Teacher Education* (The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, F. F. & Case, C. (1969). Concerns of Teachers. A Manual for Teacher Educators: Increasing Teacher Satisfaction with Professional Preparation by Considering Teachers' Concerns when Planning Preservice and Inservice Education. Retirado de ERIC database (pp.46). Disponível em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED040143&site=ehost-live&scope=site>» (permalink, consultado em Julho de 2010).
- Fuller, F. F., Parsons, J. S. & Watkins, J. E. (1974). *Concerns of Teachers: Research and Reconceptualization*. Retirado de ERIC database (pp.68). Disponível online em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED091439&site=ehost-live&scope=site>» (permalink, consultado em Julho de 2010).
- Gargaté, C. & Baleiro, O. (2001). *Uma Prática Sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Gaspar, T. (2009). Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos em Seis Países. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.110-138) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Giddens, A. (1995). *As Consequências da Modernidade* (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Gil Villa, F. (2009). El Violento Final de la Escuela Moderna. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 03-30. Disponível online em «<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/17/61>» (consultado em Agosto 2010).
- Gillmor, D. (2004). *We the Media: Grassroots Journalism by the People, for the People*. Disponível online em «<http://oreilly.com/catalog/wemedia/book/index.csp>», desde Julho de 2004 (consultado em Maio de 2010).
- Gillmor, D. (2005). *Nós, os Media*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno, J. (1988). *El Curriculum: una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gimeno, J. (1995). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed., pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (2000). *La Educación Obligatoria: su Sentido Educativo y Social*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, M. C. (2010). *Avaliação do Desempenho Docente: Objectivos e Controvérsias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Departamento de Ciências da Educação. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10437/1155>» (consultado em Maio de 2011).
- Gómez, M. J. (2009). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A Carreira dos Professores do Ensino Primário – Contributo para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, J. A. (1995). A Carreira das Professores do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp.141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo. Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente – Fases da Carreira, Currículo e Supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36. Disponível online em «<http://sisifo.fpce.ul.pt>» (consultado em Setembro de 2009).
- González, G. (2008). *Interculturalidad y Convivencia. El Giro Intercultural de la Filosofía*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, M. T. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- González, M. T. & Escudero, J. M. (1987). *Innovación Educativa – Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Goodson, I. (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – Estudos sobre a Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La Investigación-Acción: sus Funciones, sus Fundamentos y su Instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa. da Educação* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S. (1992). Educação – Anos 80, que Balanço? Anos 90, que Oportunidades? In S. Grácio,

- J. Lemos, A. Teodoro, A. A. Costa, V. Almeida, M. Teixeira, R. Nunes, M. Pinto, J. M. Alves, A. Maduro, R. Carneiro, J. A. Seabra, A. Nóvoa & L. Cortesão (Autores). *A Educação em Portugal – Anos 80/90* (pp.05-08). Porto: Edições ASA (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Grácio, S., Lemos, J., Teodoro, A., Costa, A. A., Almeida, V., Teixeira, M., Nunes, R., Pinto, M., Alves, J. M., Maduro, A., Carneiro, R., Seabra, J. A., Nóvoa, A. & Cortesão, L. (1992). *A Educação em Portugal – Anos 80/90*. Porto: Edições ASA (Coleção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Grane, M. & Willem, C. (2009) (Eds.). *Web 2.0: Nuevas Formas De Aprender Y Participar*. Barcelona: LAERTES.
- Granieri, G. (2009). *Blog Generation* (4th ed.). Bari: Laterza.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1998). *Studying Children in Context - Theories, Methods and Ethics*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative Program Evaluation – Practice and Promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.530-544). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Grimmett, P. P. (2007). Mentoring Teachers in Anglophone Canada: Building Learning Communities. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (2007) (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp.137-153). Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1992). Why Models Matter: an Alternate View on Professional Growth in Teaching. *Review of Educational Research*, 62(2), 171-179.
- Grossman, P. L. (1994). Teachers' Knowledge. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (Vol. 10, 2nd ed., pp.6117-18). London: Pergamon Press.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed., pp.20-24). Oxford: Pergamon.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista. In J. Gimeno & A. Pérez Gomes (Eds.). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (3.ª ed., pp.148-165). Madrid: Ediciones Akal.
- Guba, E. G. (1990a). The Alternative Paradigm Dialog. In E. G. Guba (Ed.). *The Paradigm Dialog* (pp.17-27). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guba, E. G. (1990b) (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1990). Naturalistic and Rationalistic Enquiry. In J. P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook* (pp.81-85). Oxford: Pergamon Press.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.163-188). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp.191-216). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Guimarães, S. (2009). *As Actividades de Enriquecimento Curricular: que Espaços Têm as Crianças?* Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo – das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2003). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hall, S. (2000). Quem Precisa da Identidade?. In T. T. Silva (Org.) *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais* (pp.103-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hameline, D. (1987). Préface. In A. Nóvoa (Autor). *Le Temps des Professeurs: Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (Vols. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hammersley, M. (1992). What's Wrong With Ethnography?: Methodological Explorations. London: Routledge.
- Hannan, A. e Silver, H. (2005). *La Innovación en la Enseñanza Superior: Enseñanza, Aprendizaje y Culturas Institucionales*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers' Work: An Analysis of the Intensification Thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108. Retirado de ERIC database.
- Hargreaves, A. (1998a). Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1998b). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions With Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching as Paradoxical Profession. In SPCE (Ed.). *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação – Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.19-34). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). Ser Professor na Era da Mudança. In A. Adão & E. Martins (Orgs.). *Os*

- Professores : Identidades (re)Construídas* (pp.13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2002). Educação para a Mudança: Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2002). Series Editors' Preface. In G. F. Hoban (Autor). *Teacher Learning for Educational Change* (pp.ix-xi). Ballmoor, Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, D. H. (1982). *The Challenge for the Comprehensive School: Culture Curriculum and Community*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. (2004). Learning for Life: the Foundations for Lifelong Learning. Bristol: The Policy Press.
- Heideman, C. (1990). Introduction to Staff development. In P. J. Burke, R. Heideman & C. Heideman (Eds.). *Programming for Staff Development – Fanning the Flame* (pp.03-09). London: The Falmer Press.
- Hine, C. (2005a) (Ed.). Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg.
- Hine, C. (2005b). Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In C. Hine (Ed.). *Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet* (pp.01-16). Oxford: Berg.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Ballmor, Buckingham: Open University Press.
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69(1), 03-19. Disponível online em «<http://newdoc.nccu.edu.tw/teasyllabus/110041265941/Hood%20NPM%201991.pdf>» (consultado em Maio de 2010).
- Howe, K. (1992). Getting Over the Quantitative-Qualitative Debate. *American Journal of Education*, 100(2), 236-56.
- Huberman, M. (1989a). *Le Cycle de Vie Professionnelle des Enseignants Secondaires: Résumé d'une Recherche Démentielle*. Genève: Université de Genève / Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Huberman, M. (1989b). La Vie des Enseignants: Evolution et Bilan d'une Profession. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989c). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers' College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la Première Phase de la Carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2.ª ed., pp.31-61) Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. & Shapira, A. (1986). Ciclo de Vida y Enseñanza. In A. Abraham (Org.). *El Enseñante También es una Persona* (pp.41-51). Barcelona: Gedisa.

- IIE (2000) (Ed.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Illich, I. (1974). *Educação Sem Escola?*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Illich, I. (1976). *A Convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Imbernón, F. (1994a). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (1994b). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Imbernon, F. (2009). Una Nueva Formación Permanente del Profesorado para un Nuevo Desarrollo Profesional y Colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 31-42. Disponível online em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/18/62> (consultado em Agosto 2010).
- Imbernón, F. (Coord.), Alonso, M.J., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández Fernández, I., Revenga, A. & Ruiz de Gauna, P. (2002). *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado – Reflexión y Experiencias de Investigación Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- INAFOP (2001). *Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- INAFOP (2002) (Ed.). *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- Jacinto, M. & Sanches, M. F. S. (2002). Aprender a Ensinar. Práticas de Supervisão no Estágio Pedagógico. *Revista de Educação*, XI(1), 79-149.
- Jacklin, A., Griffiths, V. & Robinson, C. (2006). *Beginning Primary Teaching – Moving Beyond Survival*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Jackson, P. W. (1971). Old Dogs and New Tricks: Observations on the Continuing Education of Teachers. In L. D. Rubin (Ed.). *Improving In-service Education: Proposals and Procedures for Change* (pp.19-36). Boston: Allyn and Bacon.
- Jackson, P. W. (1996). *La Vida en las Aulas* (4.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- JISC infoNet (2010) (Ed.). *Bologna Process & Strategic Challenges (Printable Version)*. Disponível online em «<http://www.jiscinfonet.ac.uk/bologna-process/bologna-printable.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Jorgensen, D. L. (1989). Participant Observation – a Methodology for Human Studies. Applied Social Research Series. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Kaestle, C. F. (1988). Recent Methodological Developments in the History of American Education. In R. M. Jaeger (Ed.). *Complementary Methods for Research in Education* (pp.61-78.) New York: American Educational Research Association.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of*

- Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kaufmann, J. C. (1996). *L'Entretien Compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kemmis, S. (1988). *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (1996). Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era. In O. Zuber-Skerrit (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp.199-242). London: The Falmer Press.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp.94-105). London: Sage Publications.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition, pp.567-605). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kiewra, K. A. & DuBois, N. F. (1998). *Learning to Learn: Making the Transition from Student to Life-Long Learner*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirk, G. (1989). *El Currículum Básico*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development, Volume 1)*. Cambridge: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. San Francisco: Harper & Row.
- Kuhn, T. (1994). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Landsheere, G. de (1978). *A Formação dos Docentes Amanhã*. Lisboa: Moraes.
- Landsheere, G. de (1986a). *La Recherche en Éducation dans le Monde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Landsheere, G. de (1986b). *A investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Landsheere, G. de (1987). Concepts of Teacher Education. In M. J. Dunkin (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.77-83). Oxford: Pergamon Press.
- Lanier, J.; Little, J. W. (1986). Research on Teacher Education. En Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp.527-569). Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Lara, T. (2007, Fev.). *La Utilidad de un Blog Académico*. Disponível online em

- «<http://tiscar.com/2006/09/14/la-utilidad-de-un-blog-academico/>» (consultado em Maio de 2010).
- Lara, T. (2009). Alfabetización Digital Desde el Pensamiento Crítico. In M. Grane & C. Willem (Eds.). *Web 2.0: Nuevas Formas de Aprender y Participar* (pp.107-128). Barcelona: LAERTES.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching & Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Latorre, A. (2003). La investigación-Acción – Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. Barcelona: Editorial GAÓ.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1997). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (2004). *L'ingénierie et Évaluation des Compétences* (4e. éd.) Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas: Resposta a Oitenta Questões*. Porto: Asa Editores.
- Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F. & Gallino, M. J. (1993). *Da Criança ao Aluno – Um Itinerário Pedagógico, Ensinar é Investigar (Vol.1)*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F. & Gallino, M. J. (1994). *Eu e os Outros – Um Itinerário Pedagógico, Ensinar é Investigar (Vol.2)*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2000). Uma Análise da Dimensão Multicultural no Currículo. *Revista de Educação*. IX(1), 137-143.
- Leite, L. (2010). Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores na Universidade do Minho: Das Licenciaturas aos Mestrados em Ensino. In R. V. Castro et al. (Orgs.). *A Formação Inicial de Professores na Universidade do Minho: Que (Des)Continuidades?* (pp.09). Braga: Universidade do Minho (publicação em CD-ROM, ISBN: 978-972-8746-83-4).
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Colecção Situações de Formação, n.º 02). ISBN: 978-972-789-316-4. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura2.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Leite, C. & Lopes, A. (2007) (Orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA.
- Lemos, J. (1992). Anos 80, Que Balanço? Anos 90, Que Oportunidades? In S. Grácio, J. Lemos, A. Teodoro, A. A. Costa, V. Almeida, M. Teixeira, R. Nunes, M. Pinto, J. M. Alves, A. Maduro, R. Carneiro, J. A. Seabra, A. Nóvoa & L. Cortesão (Autores). *A Educação em Portugal – Anos 80/90* (pp.09-13). Porto: Edições ASA (Colecção Cadernos Pedagógicos, n.º 03).
- Lemos Pires, E. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, I(1), 27-43.

- Lemos Pires, E. (1989). Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. In E. Lemos Pires, C. Mourão, I. Abreu, J. J. Antunes, M. C. Clímaco, M. C. Roldão, M. J. Rau & M. O. Valente (Autores). *O Ensino Básico em Portugal* (pp.09-40). Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. (1990). Prefácio – O Modelo Escolar Contemporâneo e a Natureza da Actividade Docente. In M. A. Carvalho & P. P. Oliveira (Autores). *Estatuto da Carreira Docente Anotado* (pp.07-18). Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lemos Pires, E. (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários – Edição Revista* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. (2000a). Escolas Básicas Integradas: o Estado da Questão. In E. Lemos Pires (Autor). *Nos Meandros do Labirinto Escolar* (pp.95-100). Oeiras: Celta Editora.
- Lemos Pires, E. (2000b). Escolas Básicas Integradas: o Estado da Questão. In E. Lemos Pires (Autor). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica* (pp.101-128). Oeiras: Celta Editora.
- Lemos Pires, L., Sousa Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos, J. & Silveira, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lennon, M., Kirsch, I., Von Davier, M., Wagner, M. & Yamamoto, K. (2003). *Feasibility Study for the Pisa ICT Literacy Assessment*. Paris: OECD Publishing / ACER-ETS-NIER. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/35/13/33699866.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- León, J. A. (2004). *Adquisición de Conocimiento y Comprensión – Origen, Evolución y Método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lessa, E. et al. (1999) (Coord.). *Relatório de Auto-Avaliação do curso de Bacharelato em Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.51).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lightfoot, S. L (1983). The Lives of Teachers. In L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy* (pp.241-260). New York: Longman.
- Lima, E. C. (2008). Um Olhar Histórico Sobre a Supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (8.^a ed., pp 69-80). Campinas: Papirus.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação.

- Lima, L. (1995). Reformar a Administração Escolar: a Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 57-71.
- Lima, L. (1996). Projectos de Inovação nas Escolas: da Reforma-Decreto à Reforma-Mudança. In B. Campos (Org.). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas* (pp.41-43). Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (2004). A Reorganização do Centro para a Recentralização (IV). In *A Página da Educação*, n.º 139, Ano 13, Novembro 2004, p.21. Disponível online «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=139&doc=10424&mid=2>» (consultado em Janeiro de 2010).
- Lima, L. (2005). A Reorganização do Centro para a Recentralização (V/Final). In *A Página da Educação*, n.º 145, Ano 14, Maio 2005, p.21. Disponível online «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10825&mid=2>» (consultado em Janeiro de 2010).
- Lima, L. (2006). O «Anti-Eduquês» como Ideologia Pedagógica. In *A Página da Educação*, n.º 156, Ano 15, Maio 2006, p.09. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=156&doc=11546&mid=2>» (consultado em Janeiro de 2010).
- Lima, L. (2009). O Novo Regime Reforça a Centralização e Contribui em Larga Medida para a Erosão da Colegialidade e da Participação Interna nos Órgãos Escolares [Entrevista]. In *A Página da Educação*, n.º 186, Série II, Outono 2009. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13610&mid=2>» (consultado em Janeiro de 2010).
- Lima, L. (2010). Licínio Lima: 'À ponta da Baioneta, as Escolas São Transformadas em Repartições' [Entrevista, Julho de 2010]. Disponível online em «http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_4898/Doc/FENPROF_4898.pdf» (consultado em Agosto de 2010).
- Lima, L., Castro, R. V., Magalhães, J. & Pacheco, J. A. (1995). O Modelo Integrado, 20 Anos Depois: Contributos para uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 147-195.
- Lima, M. J. (1992). As Ciências da Educação e a Reforma Curricular do Ensino Básico: um Enfoque Centrado no Processo. In SPCE (Ed.). *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas* (pp.45-63). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, M. J. (1996). O Papel Docente nas Sociedades Contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 6, 47-72.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S. (2002). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Qualitative Inquiry Reader* (pp.327-346). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Lindinho, C. G. (2003). Os Poderes na Escola: Análise das Relações de Poder da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a Formação. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor*

- do 1.º Ciclo: *Construindo a Profissão* (pp.27-30). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Livingston, C. & Borko, H. (1989). Expert-Novice Differences in Teaching: A Cognitive Analysis and Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(4), 36-42.
- Loevinger, J. (1982). *Ego Development*. San Francisco: Jersey-Bass.
- Loevinger, J. (1987). *Paradigms of Personality*. New York: W. H. Freeman.
- Loevinger, J. & Wessler, R. (1983). *Measuring Ego Development – Construction and Use of a Sentence Completion Test* (Vol.1). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Loevinger, J., Wessler, R. & Redmore, C. (1983). *Measuring Ego Development – Scoring Manual for Women and Girls* (Vol.2). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lopes, A. (2001a). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001b). *Mal-estar na Docência? – Visões, Razões e Soluções*. Porto: ASA.
- Lopes, A. (2002). Construção de Identidades Docentes e *Selves* Profissionais: um Estudo sobre a Mudança Pessoal nos Professores. *Revista de Educação*, XI(2), 35-52.
- Lopes, A. (2004). Motivação e Mal-estar Docente. In A. Adão & E. Martins (2004). *Os Professores: Identidades (re)Construídas* (pp.93-108). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Lopes, A. (2005). Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.85-92). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Lopes, A. (2007a) (Org.). *De uma Escola a Outra – Temas para Pensar a Formação Inicial de Professores*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2007b). A Identidade do 1.º CEB. In A. Lopes (Org.). *De Uma Escola a Outra* (pp.123-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A. (2007c). As Identidades dos(as) Professores(as) Portugueses(as) em Tempos de Mudança: Resultados de Investigação no 1CEB. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.83-92). Braga: Universidade do Minho / CIEd (Centro de Investigação em Educação).
- López, A. & Abelló, L. (2007) (Coords.). *El Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R. & Rocha, R. (2006a). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: Profedições.
- Lopes, A., Sá, M. J., Ribeiro, A. & Machado, G. (2006b). *Formação Inicial e Identidades Profissionais de*

- Base de Professores do 1CEB nos Últimos Trinta Anos. *Revista de Educação*, XIV(2), 05-32. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/14902>» (consultado em Julho de 2010).
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A. & Sá, M. J. (2007). *Fazer da Formação um Projecto – Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Porto: Legis Editora / Livpsic.
- Lopes, J. T. (2005). Bolonha não é Dissociável do Reinado das Directivas do Grande Capital Financeiro Mundial. In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.75-78). Porto: Profedições.
- Lorraine, S., Mason, R. & Pegler, C. (2007). *The educational Potential of E-Portfolios: Supporting Personal Development and Reflective Learning*. London: Routledge.
- Loureiro, J. E. (1990). *Á Procura de uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Loureiro, J. E. (1986). Para a História das Instituições de Formação de Professores em Portugal (Intervenção na Sessão de Abertura do Encontro sobre Ensino Superior e Formação de Professores, Universidade de Aveiro, Maio de 1985). *Cadernos da FRENPROF*, n.º 7, 17-38.
- Loureiro, J. E. (1990a). Pressupostos da Carreira Docente: Modelos de Formação (1977). In A. Nóvoa (Org.). *Á Procura de uma Pedagogia Humanista – João Evangelista Loureiro* (pp.93-102). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Loureiro, J. E. (1990b). História das Instituições da Formação de Professores em Portugal (1985). In A. Nóvoa (Org.). *Á Procura de uma Pedagogia Humanista – João Evangelista Loureiro* (pp.135-162). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Loureiro, J. E. (1990c). Une Expérience de Formation de Professeurs à L'Université de Minho (1977). In A. Nóvoa (Org.). *Á Procura de uma Pedagogia Humanista – João Evangelista Loureiro* (pp.103-112). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).
- Lucini, F. G. (1994). *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid: Anaya.
- Lyons, N. & LaBoskey, V. K. (2002) (Eds.). *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Machado, A. B., Osório, A. J. & Silva, M. C. (1991). Utilização Educativa da Telemática: o Caso do Projecto Peneda-Gerês. In SPCE (Ed.). *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp.469-480). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, Mérito e Desenvolvimento – Para uma Avaliação mais Profissional dos Professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Autores). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp.97-126). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, M. J. et al. (2004). *Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo)*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança, (documento policopiado, pp.72).
- Magalhães, M. J. (Coord.), Portela, I. e Lourenço, G. (1997). *O Terceiro Ano do Projecto PROCUR: Contributos para a Mudança nas Escolas (Relatório de Actividades 1996-97)*. Braga:

Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.

MAOTDR (2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional – 2007-2013, Portugal*. Lisboa: Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional / Observatório do QCA III. Disponível on-line em «<http://www.qren.pt/download.php?id=421>» (consultado em Maio de 2009).

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Marcelo, C. (1988). Socialización de los Profesores en Formación Durante el Periodo de Praticas de Enseñanza. In S. Vicente, O. Sáenz & M. Lorenzo (Orgs.). *La Formación de los Profesores: Actas del Congreso Internacional Sobre Formación del Profesorado* (pp.709-759). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada (SPUG).

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado: Teoría y Métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (1992a). *Aprender a Enseñar: un Estudio sobre el Proceso de Socialización de Profesores Principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Marcelo, C. (1992b). A Formação dos Professores – Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

Marcelo, C. (1993). Cómo Conocen los Profesores la Materia que Enseñan. Algunas Contribuciones de la Investigación Sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. In L. Montero & J. M. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I) – Conferencias, Ponencias, Sesión Simultanea* (pp.151-185). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 07-21. Disponível online em «<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21>» (consultado em Setembro de 2009).

Marcelo, C. (2009b). La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente: de la Cantidad a la Calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43-70. Disponível online em «<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/23/63>» (consultado em Agosto de 2010).

Marcelo, C. et al. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marcos, A. (Dir.), Fuente, E. A., Redruello, R. A., Fernández, B. C., Díaz, C. D., Gascón, A. H., Aguado, P.G., Ruiz, I. G., Álvarez, J. L., Martínez, A. M., Aresté, J. A., Ibáñez, A. P. & Lobo, E. S. (2002). *Cómo Innovar en el Prácticum de Magisterio – Aplicación del Porafolios a la Enseñanza Universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.

Maroy, C. (1997). A Análise Qualitativa das Entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-George (Eds.). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.

Marques, R. (1997). Escola Cultural e Área-Escola: Duas Opções Incompatíveis. Comunicação ao

- Colóquio da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural)*.
Universidade de Aveiro, 18 de Outubro (pp.08). Disponível on-line em «http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Escola_cultural_e_área_escola.pdf» (consultado em Maio de 2009).
- Marques, R. (2007). O Novo Regime Jurídico de Habilitação para a Docência: Uma Crítica. Disponível online em «<http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm>» (consultado em Agosto de 2010).
- Martins, E. C. (2006). O Discurso Oficial da Educação de Infância. Um Antes e um Depois. *Revista Científica InterSaberes*, Ano 1, 1 (pp.33), ISSN 1809-7286. Disponível online em «http://www.grupouninter.com.br/intersaberes_antiga/1/arquivos/6.pdf» (consultado em Julho de 2010).
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e Regulação do Desempenho Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 04). ISBN: 978-972-789-326-3. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura4.pdf>» (consultado em Setembro de 2010).
- Martins, I. F. et al. (1998). *Projecto de Educação Intercultural, 1993/94 – 1996/97 (Relatório de Execução)*. Lisboa: Ministério da Educação / Secretariado Entreculturas.
- Martins, I. P. (2006). Painel: Os Acordos de Bolonha e os Desafios da Formação Inicial de Professores. *Revista de Educação*, XIV(1), 05-10.
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J. Conluain, G. & Ventura, A. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto:Porto Editora.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Beverly Hills, California: SAGE Publications.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (1997). *Research in Education – A Conceptual Introduction* (4th ed.). New York: Longman.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2006). *Research in Education – Evidence-Based Inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- MCT/MSI (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia / Missão para a Sociedade da Informação.
- ME (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- ME (1998). Educação, Integração, Cidadania – Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME/CAP (2008). Actividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Acompanhamento 2007/2008). Lisboa: Ministério da Educação / Comissão de Acompanhamento do Programa.

- ME/CCAP (2008) (Ed.). *Avaliação de Professores. Visões e Realidade – Actas da Conferência Internacional (Maio de 2007)*. Lisboa: Ministério da Educação / Conselho Científico da Avaliação de Professores.
- ME/CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades – Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério de Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/CRSE (1988a). *Proposta Global de Reforma – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Relatório Final)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/CRSE (1988b). *Documentos Preparatórios I – Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Projectos)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/CRSE (1988c). *Novas Tecnologias no Ensino e na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/DEB (1998). *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (1999a). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (1999b). *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais (Documento de Trabalho)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (1999c). *Português – Competências Essenciais (Documento de Trabalho)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (1999d). *Matemática – Competências Essenciais (Documento de Trabalho)*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2002). *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/GEP (1988a). *Quadro Legal – Ensino Primário*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/GEP (1988b). *Quadro Legal – Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/GEP (1990). *PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (1990-1993)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base – Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1993). *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC/DGEB (1975). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Algueirão: Ministério da Educação e Cultura / Direcção Geral do Ensino Básico.

- MEC/DGEB (1980). *Programas do Ensino Primário Elementar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência / Direcção Geral do Ensino Básico.
- MEC/GEP (1986) (Ed.). *Profissionalização em Exercício: um Estudo de Avaliação*. Lisboa: Universidade de Aveiro / Ministério da Educação e Cultura – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Medina, A. (1990). Innovación Curricular: la Elaboración del Proyecto Educativo de Centro. In J. L. Yáñez & B. B. Campos (Coords.). *El Centro Educativo – Nuevas Perspectivas Organizativas* (pp.603-647). Sevilla: Universidad de Sevilla/Grupo Investigación Didáctica.
- Mendes, M. (2001) (Coord.). *Gestão Flexível do Currículo – Escolas Partilham Experiências*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina.
- Michael, A. & Beane, J. (2000) (Orgs.). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis – A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Molina, E. (1996). La preparación del Profesor para el Cambio en la Institución Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 25, Enero/Abril, 105-123.
- Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das Profissões de Educação*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. & Queirós, I. (1993). *Área-Escola – Perspectivas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Montero, L. (1999). Características y Funciones del Profesorado en una Sociedad Dinámica. In F. Imbernón & V. Ferreres (Eds.). *Formación y Actualización para la Función Pedagógica* (pp.97-129). Barcelona: Síntesis.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Santa Fé (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Montero, L. (2002). La Formación Inicial, ¿Puerta de Entrada al Desarrollo Profesional? *Educar*, 30, 69-89. Disponível online em «<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p69.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montero, L. (2006). Las Instituciones de la Formación Permanente, los Formadores y las Políticas de Formación en el Estado de las Autonomías. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp.155-194). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Montero, L. & Vez, J. M. (1993) (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Edicións.

- Montero, L. et al. (1990). Análisis de Necesidades en Formación de Profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 175-182.
- Moreira, A. (2002). Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Educação & Sociedade*, Vol. 23, n.º 79, 15-38.
- Moreira, A. & Macedo, E. (2002). Currículo, Identidade e Diferença. In A. Moreira & E. Macedo (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp.11-34). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. M. (1996). Approaches to Teacher Professional Development: a Critical Appraisal. *European Journal of Teacher Education*, 19(1), 47-63.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção de Conhecimento Profissional* (1.ª ed.). Braga: Universidade do Minho (Monografias em Educação).
- Moreira, M. A. (2009a). A Avaliação do (Des)Empenho Docente: Perspectivas da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira et al. (Orgs.). *Pedagogia para a Autonomia: Reconstruir a Esperança na Educação: Actas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia* [CD-ROM] (pp.241-258). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Disponível online em «<http://hdl.handle.net/1822/10366>» (consultado em Maio de 2010).
- Moreira, M. A. (2009b). Supervisão Inter pares, Avaliação e Autonomia Profissional. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, 37-41. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.119-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. et al (2006). A Investigação-Ação na Formação Reflexiva de Professores em Formação Inicial: Percursos e Evidências de um Projecto de Supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes (Autores). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Negroponte, N. (1996). *Being Digital*. London: Hodder and Stoughton.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: a Study of Teaching as Work*. London: Routledge.
- Niza, S. (2005). A Educação Vista como uma Estrutura Democrática Participada – Movimento da Escola Moderna. *A Página da Educação*, 142, ano 14, Fevereiro, 22. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3661>» (consultado em Junho de 2009).
- Noffke, S. & Somekh, B. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action-Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Nóvoa, A. (1987). *Les Temps des Professeurs: Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (Vols. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Nóvoa, A. (1989). Profissão Professor: Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2, 3(7), 435-456.
- Nóvoa, A. (1991a). Os professores. Quem são? Onde Vêm? Para Onde Vão? In S. Stoer (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma Abordagem Pluridisciplinar* (pp.59-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1991b). Os Professores – em Busca de uma Autonomia Perdida? In SPCE (Ed.). *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas* (pp.521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1991c). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In J. Tavares (Coord.). *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas* (pp.15-38). Aveiro: Universidade e Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores (UA/CIFOP).
- Nóvoa, A. (1991d). A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. *Revista Inovação*, 4(1), 63-76.
- Nóvoa, A. (1992a) (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.13-33) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992c). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes Sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp.57-69). Lisboa: EDUCA / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1995a) (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed.) Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1995b) (Org.). *Vidas de Professores* (2.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995c). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.ª ed., pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, Vol.3, 5.ª Série, 13-18.
- Nóvoa, A. (2007). O Regresso dos Professores. Comunicação apresentada na “Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning”, 27-29/09/2007. Lisboa, Portugal. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10451/687>» (consultado em Julho de 2010).
- Nóvoa, A. (Org.), Pacheco, J. P., Ferreira, J. B., Cardoso, A., Alonso, L., Lemos, M. S., Silva, M.C. V., Carvalho, T. R., Pinto, M., Bustorff, A., Esteves, M., Caetano, A. P., Peralta, M. H., Trindade, V. M. & Rodrigues, P. (2004). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores – Estudos em Homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Nunes, R. S. (1996) (Coord.). *Centros de Formação Contínua de Professores – Testemunhos*. Porto: Porto Editora.
- O'Connor, B., Anderson, P., Bynum, M., Gaston, P., Castro, M. H., Malyn-Smith, J., McGraw, B.,

- Methia, R. & Taylor, L. A. (2002). *Digital Transformation – A Framework for ICT Literacy*. Princeton: Educational Testing Service (ETS). Disponível on-line em «<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- O'Reilly, T. (2005, Set.). *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponível online em «<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>» (consultado em Maio de 2010).
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.
- OCDE (2001). *Schooling for Tomorrow – What Schools for the Future?* Paris: OECD Publishing. Disponível online, “Chapter 3 - Scenarios for the Future of Schooling”, em «<http://www.oecd.org/dataoecd/56/39/38967594.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE (2005a). *The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary*. (pp.20). Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE (2005b). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE Publishing. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>» (resumo alargado, consultado em Junho de 2010).
- OCDE (2006). *Professores São Importantes: Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professores Eficazes*. São Paulo: Editora Moderna, Ltda.
- OCDE (2007a). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning / Education and Training Policy*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).
- OCDE (2007b). *The Starterpack – Futures Thinking in Action (OECD Schooling for Tomorrow Series)*. Paris: OECD Publishing. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/44/55/38981492.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OECD Publications. Disponível online em «<http://www.oecd.org/edu/eag2008>» ou «<http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>» (consultado em Maio de 2009).
- OCDE/ME (1994). *Relatório dos Avaliadores do Projecto MINERVA*. Lisboa: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) / Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- OCDE/PISA (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills – The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/44/63/33692793.pdf>» (Consultado em Junho de 2009).
- OCDE/PISA (2003). *PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- OCDE/PISA (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD Publishing / PISA (Program for International Student Assessment). Disponível online em «www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf» (consultado em Junho de 2009).

- OCDE/PISA (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- OCDE/PISA (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Disponível online em «<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>» (consultado em Abril de 2010).
- Oliveira, L. (1992). O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores. *Cadernos CIDInE*, n.º 5, 13-22.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educadores de Infância. *Inovação*, 10, 89-110.
- Orgad, S. (2005). From Online to Offline and Back: Moving from Online to Offline Relationships with Research Informants. In C. Hine (Ed.). *Virtual Methods – Issues in Social Research on the Internet* (pp.51-66). Oxford: Berg.
- Orihuela, J. L. (2006). *La Revolución de los Blogs. Cuando las Bitácoras se Convirtieron en el Medio de Comunicación de la Gente*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1994). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Reading: Addison-Wesley.
- Osório, A. J. (1991). *Levantamento de Problemas do Uso do Computador em Escolas Unitárias Rurais: O Caso do Parque Nacional da Peneda-Gerês*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Osório, A. J. & Dias, P. (2008). Introdução – Ambientes Educativos Emergentes. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.). *Ambientes Educativos Emergentes* (pp.05-10) Braga: Universidade do Minho / Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Osório, A. J. & Puga, M. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol. 1 e 2). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.
- Pacheco, J. A. (1995a). *Formação de Professores – Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. A. (1995b). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995c). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma – Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995d). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 7).
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000a). Territorializar o Currículo através de Projectos Integrados. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.07-38). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000b). Flexibilização Curricular: Algumas Interrogações. In J. A. Pacheco (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.127-146). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2001). *Políticas Educativas – O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2003). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org.), Alves, M. P., Costa, L., Sousa, A. P., Flores, M. A. & Silva, A. M. (1996). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor – Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede: Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M. & Charlier, E. (2001) (Orgs.) *Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Paraskeva, J. M. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parsons, J. & Fuller, F. (1974). *Concerns of Teachers: Recent Research on Two Assessment Instruments*. Retrieved from ERIC database (pp.14). «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED093987&site=ehost-live&scope=site>» (permalink, consultado em Julho de 2010)
- Patrício, M. F. (1988). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Peralta, H. (2002). Projectos Curriculares e Trabalho Colaborativo na Escola. In P. Abrantes (Org.). *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores* (pp.13-21). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F., Carolino, A. M. & Lopes, A. (2007). A Formação Inicial de Professores do 1.º CEB nas Últimas Três Décadas do Séc. XX: Transformações Curriculares, Conceptualização Educativa e Profissionalização Docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Pereira, F., Carolino, A. M., Tormenta, R. & Sousa, C. (2007). Trinta Anos de Formação Inicial de Professores do 1º CEB: Estatuto, Academização e Profissionalização. (pp.15). Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/15279>» (consultado em Maio de 2010).
- Pereira, I. B. (2009). Avaliação do Desempenho Docente e Conflitos Profissionais: Ensaio de um Enquadramento e Exploração de Evidências sobre o Caso Português. *CIES e-Working Papers n.º 58/2009*. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10071/1256>» (consultado em Maio de 2010).
- Pereira, P. (2005). O Urgente e o Importante: a Promoção do Sucesso Escolar. *Jornal "O Público"*, 04 de Abril. Disponível online em «http://pascal.iseg.utl.pt/~ppereira/publico/Publico_2005_04_04.pdf» (consultado em Junho de 2009).

- Pereira, S. (2004). *Televisão para Crianças em Portugal: Um Estudo das Ofertas e dos Critérios de Programação dos Canais Generalistas (1992-2002)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (2007). *Por Detrás do Ecrã: Televisão para Crianças em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. I. (1988). El Pensamiento Práctico do Profesor: Implicaciones en la Formación del Profesorado. In A. Villa (Coord.). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente* (pp.128-148). Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). La Interacción Teoría-Práctica en la Formación del Docente. In L. Montero & J. M. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I) – Conferencias, Ponencias, Sesión Simultanea* (pp.29-51). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Pérez Gómez, A. I. (1996). La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la Comprensión. Diferentes Perspectivas. In J. Gimeno & A. I. Pérez Gómez (Autores). *Comprender y Transformar la Enseñanza* (5.ª ed., pp.398-429). Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, Ph. (1993a). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Ph. (1993b). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp.171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000a). Construindo Competências [Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini]. *Nova Escola* (Brasil), Setembro, 19-31. Disponível online em «http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html» (consultado em Junho de 2009).
- Perrenoud, Ph. (2000b). *Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: Asa Editores (Cadernos do CRIAP, n.º 28).
- Perrenoud, Ph. (2001b). Dez Novas Competências Para uma Nova Profissão. *Pátio Revista Pedagógica* (Porto Alegre, Brasil), n.º 17, Maio-Julho, 08-12. Disponível online em «http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html» (consultado em Junho de 2009).
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Peter, L. J. (1986). *Why Things Go Wrong or The Peter principle revisited*. London: Unwin Paperbacks.
- Piaget, J. (1961). *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Piaget, J. (1971). *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology: History, Theory and Methods* (Vol.1, 4th ed., pp.103-128). New York: John Wiley.
- Pinto, M. (2004). Prefácio – Um Potencial de Enriquecimento da Vida Pública. In E. Barbosa & A. Granado (Autores). *Weblogs – Diário de Bordo* (pp.05-09). Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. et al.(1993) (Coord.). *Escola e Comunicação Social: Desafios e Propostas de Acção*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (CEFOPE).
- Pinto, M. (Coord.), Oliveira-Formosinho, J., Sarmento, T., Lemos, V. & Rodrigues, E. (1991). *Um Processo de Autonomização de Professores e Educadores no Município de Amares*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (Coleção Comunidade Educativa).
- Platão (1969). *Diálogos* (Platão, 428?-347 a.C.) Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life*. London: George Allen & Unwin.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: an Invitation to a Critical Humanism*. London: SAGE Publications.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projecto MINERVA – Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Ponte, J. P. (1999). Didácticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & H. A. Sá (Eds.). *Investigar e Formar em Educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp.59-72). Porto: SPCE.
- Ponte, J. P. (2005). O Processo de Bolonha e a Formação Inicial de Professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.63-73). Porto: Profedições.
- Ponte, J. P. (2006). Os Desafios do Processo de Bolonha para a Formação Inicial de Professores. *Revista de Educação*, XIV(1), 19-35.
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial. *Revista de Educação*, XI(2), 145-163. Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10451/3167>» (consultado em Agosto de 2010)
- Ponte, J. P. (Coord.), Oliveira, H. & Reis, P. (2007). *Projecto Competências Básicas em TIC nas EB1: Relatório de Avaliação (ano lectivo de 2005/06) – Sumário Executivo*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação em Educação.
- Ponte, J. P. (Coord.), Oliveira, H., Silva, M. J. & Reis, P. (2006). *Internet@EB1: Programa "Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do*

- Ensino Básico de Portugal Continental*". Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação em Educação.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia.
- Popper, K. (1989). *Em Busca de um Mundo Melhor* (2ª ed. revista). Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Basado en la Investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla: Díada Editora.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J. & Rivero, A. (1996). Conocimiento Profesional Deseable y Profesores Innovadores: Fundamentos y Principios Formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- Portugal, G. (1992). Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Pozarnick, B. M. (2007). Extract from a Review. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (2007) (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (pp.06-07). Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.
- Pozo, J. I. (1992). El Aprendizaje y la Enseñanza de Hechos y Conceptos. In C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia & E. Valls (Autores). *Los Contenidos en la Reforma – Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes* (pp.19-80). Madrid: Ediciones Santillana S.A., Aula XXI.
- Pring, R. (1978). Philosophical Issues. In D. Lawton, P. Gordon, M. Ing, B. Gibby, R. Pring & T. Moore (Autores). *Theory and Practice of Curriculum Studies* (pp.19-28). London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis - The Study of Talk in Interaction*. Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Punch, M. (1994). Politics and Ethics in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.83-97). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- QREN (2008). *Programa Operacional Potencial Humano – 2007-2013*. Lisboa: Observatório do QREN. Disponível online em «<http://www.qren.pt/download.php?id=1154>» (consultado em Maio de 2009).
- Querido, P. & Ene, L. (2003). *Blogs*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Ramos, M. A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem – Contributo para uma Teoria Substantiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Ramos, M. A. et al. (2007). Integração Curricular das TIC: Ponto de Vista dos Professores. In A. J. Osório & M. Puga (Coords.). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol.1, pp.33-48). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.

- Rangel, M. (1991). Os Novos Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Educação*, 03 (Revista Semestral, Dez.), 42-51.
- Rangel, M. (1997). A Reflexão Participada sobre os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Rumos*, n.º 15, Março-Abril, 15-16.
- Rangel, M. (2008). O Estudo como Prática de Supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (8.ª ed., pp.57-68). Campinas: Papirus.
- Raposo, N. (2001). *Oração de Sapiência: A Educação na Sociedade do Conhecimento – Abertura Solene das Aulas na Universidade de Coimbra, 17 Outubro 2001*. Coimbra: Serviços de Documentação e Publicações da Universidade Coimbra.
- Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W. (2009). Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve (28-29 April 2009). Leuven/Louvain-la-Neuve: Bologna Follow-up Group (BFUG) / Stocktaking Working Group 2007-2009. Disponível online em «http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf» (consultado em Agosto de 2010).
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001) (Eds.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- Reis, D. (2010). *A Gestão Organizativa e Curricular na Escola a Tempo Inteiro: dois Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- Reis, P. (2010). *Observação e Análise de Situações de Docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 03). ISBN: 978-972-789-317-1. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura3.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Ribeiro Dias, J. (2009). *Educação – O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar Professores: Elementos para uma Teoria e Prática da Formação* (4.ª ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. et al. (1997). *Projecto CRIA-SE: Educar e Formar para a Criatividade*. Porto: Edições Afrontamento / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Richardson, L. (2000). Writing: a Method of Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.923-948). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rodrigues, A. (2001). A Formação de Formadores Para a Prática na Formação Inicial de Professores. In *Seminário “Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores”*. Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, (pp. 17). Disponível online em

- «<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>» (Consultado em Julho de 2009).
- Rodrigues, P. (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp.15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1994). As Três Lógicas da Avaliação de Dispositivos Educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coords.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp.93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2.ª ed.). Granada: Aljibe.
- Rodzvilla, J. (2002) (Org.). *We've Got Blog. How Weblogs are Changing our Culture*. Massachusetts: Perseus Books.
- Roegiers, X. & De Ketele, J. M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração – Competências e Aquisições no Ensino* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Rojas, O., Alonso, J., Orihuela, J. L., Antúnez, J. L. & Varela, J. (2005). *Blogs. La Conversación en Internet que está Revolucionando Medios, Empresas y Ciudadanos*. Madrid: ESIC Editorial.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2001). A Formação como Projecto – do Plano-Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp.06-20). Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e Currículo – Perspectivas para a Sociedade do 3.º Milénio. In J. B. Duarte (Org.). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, Controvérsias, Perspectivas* (pp.45-64). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. C. (2003a). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as Questões dos Professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2003b). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo. In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX* (pp.177-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2005a). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.13-26) Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Roldão, M. C. (2005b). Profissionalidade Docente em Análise Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. *Revista NUANCES, Universidade do Estado de São Paulo*, XI(13), 105-126.
- Roldão, M. C. (2006). Bolonha e a Profissionalidade Docente – Perder ou Ganhar uma Oportunidade Histórica? *Revista de Educação*, XIV(1), 37-55.

- Roldão, M. C. (2006b). *(In)certezas da Indução Profissional no Ensino Básico*. Comunicação Apresentada nas “Jornadas de Prática Pedagógica – 2006” da Licenciatura Ensino Básico (1.º Ciclo). Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (2007). Formar para a Excelência Profissional – Pressupostos e Rupturas nos Níveis Iniciais da Docência. *Educação & Linguagem*, Ano 10, n.º 15, 18-42. Disponível online em «<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155/165>» (Consultado em Julho de 2010)
- Roldão, M. C. (2008). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Saber (e) Educar*, n.º 13, 171-184. Disponível online em «<http://purl.net/esepef/handle/10000/164>» (consultado em Agosto 2010).
- Roldão, M. C. (2009a). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Roldão, M. C. (2009b). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de Planos Individuais de Trabalho e Desenvolvimento Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Coleção Situações de Formação, n.º 01). ISBN: 978-972-789-315-7. Disponível on-line em «<http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brochura1.pdf>» (consultado em Agosto de 2010).
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). O Conhecimento Profissional dos Professores – Especificidade, Construção e Uso. Da Formação ao Reconhecimento Social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177. Disponível online em «<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/75/152>» (consultado em Agosto 2010).
- Roldão, M. C. & Marques, R. (2000) (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Roegiers, X. & De Ketele, J. M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração – Competências e Aquisições no Ensino* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Román, M. & Díez, E. (1994). *Curriculum y Enseñanza – Una Didáctica Centrada en Procesos*. Madrid: Editorial EOS.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sá, M. H., Costa, N., Canha, M. B. & Alarcão, I. (2002). Desafios à Pós-Graduação em Formação de Professores na Universidade de Aveiro: das Intenções às Práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, XV(1), 27-52.
- Sá-Chaves, I. (2000a). Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na Área da Formação de

- Professores e de Outros Profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2005). Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Formativos. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O Conhecimento Profissional do Professor: Análise Multidimensional Usando Representação Gráfica. In I. Sá-Chaves (Org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na Área da Formação de Professores e de Outros Profissionais* (pp.53-67). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sampaio, J. S. (1975). O Ensino Primário, 1911-1969: Contribuição Monográfica (Vol.1: 1.º período, 1911-1926). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Sampaio, J. S. (1976). O Ensino Primário, 1911-1969: Contribuição Monográfica (Vol.2: 2.º período, 1926-1955). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Sampaio, J. S. (1977). O Ensino Primário, 1911-1969: Contribuição Monográfica (Vol.3: 3.º período, 1955-1969). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- Sander, T. (1996). Introduction: Problems and Origins of the Debate on Promoting Life-Long Learning Strategies for Teachers. In Sander, T.; Vez, J. M. (Eds.). *Life-Long Learning in European Teacher Education. European Yearbook of Comparative in Teacher-Education – 1996* (pp.9-38). Osnabrück: Compare-TE European Network / Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- Sander, T. & Vez, J. M. (1996) (Eds.). *Life-Long Learning in European Teacher Education. European Yearbook of Comparative in Teacher-Education – 1996*. Osnabrück: Compare-TE European Network / Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Santana, I. (1998). Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 3, 5.ª Série, 05-12.
- Santos, S. M. (1997). Intervenção do Reitor. In J. A. Pacheco, M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.). *Reforma Curricular: da Intenção à Realidade* (pp.07-09). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sarmiento, M. J. (1996). Instituições Educativas: Organização e Acção. In E. Lemos Pires (Org.). *Educação Básica – Reflexões e Propostas* (pp.173-208). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sarmiento, M. J. (1994). A Vez e a Voz dos Professores – Contributos para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. & Ferreira, F. I. (1999). Comunidades Educativas: a Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, M. J. Sarmiento & F. I. Ferreira (Autores). *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica* (pp.98-133). Braga:

Livraria Minho.

Sarmento, M. J, Sousa, T. B. & Ferreira, F. I. (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural – Estudo de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP).

Sarmento, T. et al. (2004) (Coord.). *Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.74).

Schofield, J. (1993). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. In M. Hammersley (Ed.). *Educational Research: Current Issues* (pp.91-113). London: Open University Press.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.). *Reflection in Teacher Education* (pp.19-29). New York: Teachers College Press.

Schön, D. A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.

Schwab, J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*, 78(1), 35-37.

Schwab, J. (1985). Un Enfoque Práctico como Lenguaje para el Curriculum. In J. Gimeno & A. I. Pérez Gómez (Coords.). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (2.ª ed., pp.197-209). Madrid: Editorial Akal.

Scriven, M. (1988a). Duties-Based Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4), 319-334. Disponível online em «<http://www.springerlink.com/content/rgj400731747376p/fulltext.pdf>» (consultado em Junho de 2009).

Scriven, M. (1988b). Evaluating Teachers as Professionals. Retrieved from ERIC database. Disponível online em «<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED300882.pdf>» (consultado em Junho de 2009).

Scriven, M. (1994). Duties of the Teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184. Retrieved from ERIC database. Disponível online em «<http://www.springerlink.com/content/w47l0k56j213111x/fulltext.pdf>» (consultado em junho de 2009).

Scriven, M. (1995). A Unified Theory Approach to Teacher Evaluation. *Studies In Educational Evaluation*, 21(2), 111-129. Disponível online em «<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6V9B-3YCKKT0-G/2/fa526260247587e993d178ff8e9553f5>» (consultado em Junho de 2009).

Seale, C. (2000). Quality in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.

Segurado, M. G. (1988). *A Unidade da Educação Básica em Análise*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Seiça, A. B. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica – Um Estudo Empírico*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

- Serralheiro, J. P. (2005) (Org.). O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses. Porto: Profedições.
- Shanahan, T. & Neuman, S. (1997). Conversations: Literacy Research that Makes a Difference. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 202-210.
- Shavinina, L. V. (2005) (Ed.). *The International Handbook on Innovation*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 04-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 01-22.
- Shulman, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. In L. Montero & J. M. Vez (Eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (Vol. I, pp.53-70). Santiago: Tórculo Edicións.
- Shulman, L. (2004). The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*. London: The Falmer Press.
- Silva, A. S. (2005). Universidade à Bolonhesa ou Cozido à Portuguesa? In J. P. Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp.29-33). Porto: Profedições.
- Silva, C. (1993). *Flores de Maio - Utilização Educativa da Telemática em Escolas do PNPG*. Projecto apresentado à Universidade do Minho para a obtenção do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, Ramo de Novas Tecnologias no Ensino. Braga: Universidade do Minho - Centro de Formação de Professores e Educadores (CEFOPE) (documento policopiado, pp.132).
- Silva, C. (2001). Projecto Lethes/Peneda-Gerês: Educação/Intervenção Comunitária e Ambiental Através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Área do Parque Nacional Peneda-Gerês – Currículo Flexível e Contextualizado ao Meio Envolvente (Uma Investigação Histórica). Dissertação de Mestrado (Vols. I, II e III). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia (documento policopiado, pp.753).
- Silva, C. (2006). Ser Professor do 1.º Ciclo – O Blogue num Estudo sobre a Construção do Conhecimento Profissional na Formação Inicial e no Período de Indução. In *Actas e Programa do "Encontro sobre Weblogs (3.º Encontro Nacional e 1.º Encontro Luso-Galaico)*, 13 e 14 de Outubro, Universidade do Porto (pp.17, editado em CD-ROM).
- Silva, C. & Alonso, L. (2008). A Construção do Conhecimento Profissional dos Professores – o Blogue como Ferramenta Metodológica e Estratégia Formativa. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.). *Ambientes Educativos Emergentes* (pp.119-142). Braga: Centro de Competência da

Universidade do Minho.

- Silva, M. C. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp.51-80): Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). A Produção Social da Identidade e da Diferença. In T. T. Silva (Org.) *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais* (pp.73-102). Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, C., Maia, I. M., Alonso, L. & Candeias, M. I. (2003). Investigação, Colaboração, Reflexão: Constructos Centrais num Projecto de Formação de Professores (Posters, Tema 3 – Práticas Pedagógicas: Objectivos e Modelos Organizativos). In I. P. Martins & G. Portugal (2003). *Formação de Professores do 1.º Ciclo e Educadores de Infância. Questões do Presente e Perspectivas Futuras (Primeiro Simpósio Nacional de Educação Básica. Pré-Escolar e 1.º Ciclo – Programa e Resumos)* (p.123). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silverman, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing Talk, Text, and Interaction*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Silverman, D. (1997) (Ed.). *Qualitative Research – Theory, Method and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Silverman, D. (2000). Analysing Talk and Text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp.821-834). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Simão, J. (2006). Relação Entre os Blogs e Webjornalismo. *Revista Prisma*, 3, Outubro, 148-164.
- Simões, G. (2000). A Avaliação do Desempenho Docente – Contributos para uma Análise Crítica. Lisboa: Texto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um Conceito Utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12(2), 283-290.
- Skilbeck, M. (1992). *A Reforma dos Programas Escolares*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Smith, G. F. (2005). Towards a Logic of Innovation. In L. V. Shavinina (Ed.). *The International Handbook on Innovation* (pp.347-365). Amsterdam: Elsevier Science.
- Smyth, J. (1989). A 'Pedagogical' and 'Educative' View of Leadership. In J. Smyth (Ed.). *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp.179-204). London: The Falmer Press.
- Sousa Fernandes, A. & Lemos Pires, E. (1991). Génese e Institucionalização da Educação Escolar. In E. Lemos Pires, A. Sousa Fernandes & J. Formosinho (Autores). *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.61-101). Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa Fernandes, A. et al. (1999) (Coord.). *Relatório de Auto-Estudo do Curso de Bacharelato em Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (documento policopiado, pp.51).
- Souta, L. (2000). Projecto de Educação Intercultural 1993-97 - Relatórios de Execução e de Avaliação. *A Página da Educação*, 94, Ano 9, Setembro, 30. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1168>» (consultado em Maio de 2009).

- Sprinthall, N. A. & Thies-Sprinthall, L. (1980). Educating for Teacher Growth: a Cognitive-Development Perspective. *Theory into Practice*, 19, 278-286.
- Sprinthall, N. A. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The Teacher as an Adult Learner: a Cognitive-Development View. In A. Griffin (Ed.). *Staff Development* (The Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp.13-34). Chicago: University Chicago Press.
- Stake, R. E. (1994). Cases Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com Estudios de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steel, P. (2011). *The Procrastination Equation. How to Stop Putting Things Off and Start Getting Things Done*. London: Pearson Education Limited.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sthephenson, J. (2009) (Coord.). Indução de Professores: Apoio aos Apoiantes de Professores Iniciantes na Europa – Manual do Utilizador (TISSNTE). Liverpool: Faculty of Education, Community and Leisure.
- Stoer, S. (1982). Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma Década de Transição. Porto: Afrontamento.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stringer, E. (2007). *Action Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sullivan, S. & Glantz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Sutton, R. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984). The Impact of the Student Teacher Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1985a). *The Development of Teacher Perspectives: Final Report*. (Full Text de ERIC, pp.295). Disponível online em «<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED266099.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1985b). The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from Wisconsin Studies of Teacher Socialization. *Dutch Journal of Teacher Education*, 3, 117-124.
- Tafoi, B., Correia, H., Belchior, M., Almeida, T. F. & Silva, T. (1991). *As Novas Tecnologias de Informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Projecto MINERVA / Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

- Tapscott, D. (2009). *La Era Digital. Cómo la Generación Net Está Transformando al Mundo*. México: McGraw-Hill Educación.
- Tardif, J. (1992). *Pour un Enseignement Stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des Compétences: Documenter le Parcours de Développement*. Montréal: Chenelière-Éducation.
- Tavares, A., Bonjardim, J. P., Ferreira, L., Abreu, M. E., Brito, M. J., Silva, M. & Ribeiro, P. (2005). O Perfil da Formação Inicial em Reflexão. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.77-82). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Tavares, J. (2000). Prefácio. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 07-08). Porto: Porto Editora (Coleção Cidine, n.º 12).
- Tavares, J. & Moreira, A. (1990) (Eds.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tejada, J. (1998). *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos – Profesores, Directivos y Asesores*. Málaga: Aljibe.
- Tejada, J. (2008). Innovación Didáctica y Formación del Profesorado. In A. Herrán e J. Paredes (Coords.). *Didáctica General – La Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.311-332). Madrid: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (1990). *Os Professores: Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1991). A Formação Contínua de Professores num Contexto de Reforma – Pressupostos de uma Posição. In J. Tavares (Coord.). *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas* (pp.39-59). Aveiro: Universidade e Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores (UA/CIFOP).
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente. Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1995). Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70.
- Teodoro, A. (2000). *A Construção Política da Educação: Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tom, A. (1987). Replacing Pedagogical Knowledge with Pedagogical Questions. In J. Smyth (Ed.). *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pp.09-17). London: The Falmer Press.
- Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos Desafios à Formação de Professores*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tonucci, F. (1997). La Verdadera Reforma Empieza a los Tres Años. *Investigación en la Escuela*, n.º 33, 05-16.
- Tonucci, F. (2001). Cómo Introducir la Investigación Escolar? *Investigación en la Escuela*, 43, 39-50.
- Tormenta, R., Sousa, C., Pereira, F. & Carolino, A. M. (2005). *A Formação Inicial de Professores do*

- 1.º CEB no Período Revolucionário: o Envolvimento como Analisador da Formação (pp.15). Disponível online em «<http://hdl.handle.net/10216/6663>» (consultado em Maio de 2010).
- Torrão, A. P. (1993). *Escola Básica Integrada – Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto: Porto Editora.
- Torre, S. & Barrios, O. (2002) (Coords.) *Estrategias Didácticas Innovadoras: Recursos para la Formación y el Cambio* (2.ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (1987). Globalización como Forma de Organización del Currículo. *Revista de Educación*, 282, 103-130.
- Torres, J. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- Torres, J. (1996). *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículo Integrado* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2000). Jurjo Torres Santomé em Entrevista a “A Página”. *A Página da Educação*, 87, Ano 8, Janeiro, 11. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=87&doc=7888&mid=2>» (consultado em Julho de 2010).
- Torres, J. (2006). *La Desmotivación del Profesorado*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Torres-Salinas, D. & Cabezas-Clavijo, A. (2008). *Los Blogs Como Nuevo Medio De Comunicación Científica*. Disponível online em «http://ec3.ugr.es/publicaciones/Torres-Salinas,_Daniel_y_Cabezas-Clavijo,_Alvaro._Los_blogs_como_nuevo_medio_de_comunicacion_cientifica.pdf» (consultado em Maio de 2010).
- Trigo, M. (1993). Introdução. In M. A. Cruz (Coord.). *Educação para Todos: uma Mudança em Construção* (p.03). Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 01).
- Trindade, R. (1996a). A Educação Escolar e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos: Contributo para uma Reflexão sobre a Área da Formação Pessoal e Social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 65-70.
- Trindade, R. (1996b). Ensino Básico Integrado e Promoção do Sucesso Educativo. In E. Lemos Pires (Org.). *Educação Básica – Reflexões e Propostas* (pp.109-124). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Trindade, R. (2004). Fechar as Escolas Rurais: A Socialização como Argumento. *A Página da Educação*, 131, Ano 13, Fevereiro, 36. Disponível on-line em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2966>» (consultado em Maio de 2009).
- Trindade, R. (2007). Um Espaço para Afirmar a Nossa Vez e a Nossa Voz. *A Página da Educação*, 170, Ano 16, Agosto/Setembro, 28. Disponível online em «<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5595>» (consultado em Maio de 2009).
- Trindade, V., Niza, S., Moura, M. O., Sá-Chaves, I. & Louro, J. (2005a). *Relatório de Avaliação Externa – Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, Universidade do Minho*. Lisboa: Ministério da Educação / Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) (documento policopiado, pp.102).
- Trindade, V., Niza, S., Moura, M. O., Sá-Chaves, I. & Louro, J. (2005b). *Relatório de Avaliação Externa – Curso de Licenciatura em Educação de Infância, Universidade do Minho*. Lisboa: Ministério da

- Educação / Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) (documento policopiado, pp.95).
- UM (1998) (Ed.). *Guia Cursos de Licenciatura 1998/1999*. Braga: Universidade do Minho (Braga - Guimarães).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha – 7-10 de Junho: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) / Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Disponível online em «<http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Salamanca.pdf>» (consultado em Junho de 2011).
- UNESCO (2008a). *Policy Framework – ICT Competency Standards for Teachers*. Paris: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Disponível online em «<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/TheStandards/ICT-CST-PolicyFramework.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- UNESCO (2008b). *Competency Standards Modules – ICT Competency Standards for Teachers*. Paris: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Disponível online em «<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/TheStandards/ICT-CST-CompetencyStandardsModules.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- UNESCO (2008c). *Implementation Guidelines Version 1.0 – ICT Competency Standards for Teachers*. Paris: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Disponível online em «<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/TheStandards/ICT-CST-ImplementationGuidelines.pdf>» (consultado em Junho de 2009).
- UNESCO (2009) (Ed.). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Social Change and Development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010) (Ed.). *Reaching the Marginalized. Global Monitoring Report 2010*. Paris: UNESCO.
- Universidade Aberta (2009). *Universidade Aberta. Relatório de Actividades 2009*. Disponível on-line em «http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=e410af22-7e0b-49b0-bd32-890f1ee833fc&groupId=10136» (Consultado em Agosto 2010).
- Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10.^a ed., pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, L. & Osório, A. J. (2007). Recursos On-line Facilitadores da Integração das TIC na Aprendizagem das Crianças. In A. J. Osório & M. Puga (Coords.). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol.2, pp.25-48). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation* (deuxième édition). Paris: De Boeck Université.
- Varela de Freitas, C. M. (1995). Caminhos para a Descentralização Curricular. *Colóquio Educação e*

- Sociedade*, 10, 99-118.
- Varela de Freitas, C. M. (1997). *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas. Cadernos de Organização e Gestão Escolar* (n.º 07). Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Varela de Freitas, C. M. (1998). Inovação Curricular: o Desafio que Espera uma Resposta. In J. A. Pacheco, J. M. Paraskeva & A. M. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular – Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp.13-31). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- Varela de Freitas, C. M. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria – Prática. *Revista de Educação*, IX(1), 39-52.
- Varela de Freitas, C. M. (2001). O Currículo do Ensino Básico e as Novas Perspectivas para a Acção Organizacional e Pedagógica. In C. M. Varela de Freitas, C. Leite, J. C. Morgado & M. O. Valente (Autores). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico* (pp.17-28). Porto: Edições ASA (Cadernos do CRIAP).
- Varela de Freitas, C. M. (2006). *A Educação de Ontem e de Hoje*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Varela de Freitas, C. M. (2007). Breve Reflexão. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança* (pp.65-72). Braga: Universidade do Minho / CIED (Centro de Investigação em Educação).
- Varela de Freitas, C. M. (2010). *Li Hoje no Público...*. Disponível online em «<http://memoflu.blogspot.com/2010/08/li-hoje-no-publico.html>» (consultado em Agosto de 2010).
- Varela de Freitas, C. M. & Amaral, M. L. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Varela de Freitas, C. M. et al. (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Varela, F. F. (2007). Hablamos de Innovación Cuando se Utilizan las TIC en el Aula? Squeak: un Marco de Referencia para Encarar Cambios en la Enseñanza. In A. J. Osório & M. Puga (Coords.). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol.2, pp.05-24). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação METAFORMA.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.141-175). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veenman, S. (1988). El Proceso de Llegar a Ser Profesor: un Análisis de la Formación Inicial. In A. Villa (Coord.). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente* (pp.39-68). Madrid: Narcea.
- Veiga Simão, J. (2003). *Modernização do Ensino Superior – da Ruptura à Excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas (FUP).
- Veiga Simão, J., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a Excelência. A Oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

- Vermersch, P. (1996). *L'Entretien d'Explication*. Paris: ESF Éditeur.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2006a). No Caleidoscópio da Supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Autoras). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.07-14). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2006b). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a Autonomia: Para a Constituição de um Quadro Ético e Conceptual da Supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Autoras). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009a). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), Jan./Abr., 197-217. Disponível on-line «<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>» (consultado em Junho de 2010).
- Vieira, F. (2009b). Supervisão Pedagógica e Emancipação Profissional. *Revista ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente*, Maio, 31-35. Disponível online em «<http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development*. Paris: UNESCO – International Institute for Educational Planning. Disponível online em «<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>» (consultado em Julho de 2010).
- Vonk, J. (1989). Beginning Teachers' Professional Development and Its Implications for Teacher Education and Training. *Irish Journal of Education*, 23(1), 05-21.
- Vonk, J. (1995). *Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions*. Retrieved from ERIC database (pp.16). Disponível online em «<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED390838&site=ehost-live&scope=site>» (permalink, consultado Julho de 2010).
- Vonk, J., & Schras, G. (1987). From Beginning to Experienced Teacher: A Study of the Professional Development of Teachers During Their First Four Years of Service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva* (2.ª ed., 8.ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, P. (2009). *Common Language to Achieve Transparency of ICT Certifications*. Disponível online em «<http://www.ict-certification-in-europe.eu/index.php>» (consultado em Abril de 2010).
- Weiss, P., O'Sullivan, J. & Bellini, R. (2009). *The Parallel Universes are Coalescing: e-Certification in Europe*. Disponível online a partir do site «<http://www.ict-certification-in-europe.eu/index.php>» (consultado em Abril de 2010).

- Westerman, D. A. (1988). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por Dentro: la Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Woodward, K. (2000). Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In T. T. Silva (Org.) *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais* (pp.07-72). Petrópolis: Editora Vozes.
- Xavier, P. (1997). *Currículos Alternativos no Ensino Básico – Guia Prático*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. (1989). El Enfoque Globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, 22-27.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabala, A. (2003). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabalza, M. A. (1990). Teoría de las Prácticas. In M. Zabalza (Coord.). *La Formación Práctica de los Profesores – Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp.15-39). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela / Tórculo.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Cómo Aprender y Enseñar Competencias: 11 Ideas Clave*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Zabalza, M. A. (1992a). Do Currículo ao Projecto de Escola. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.87-107). Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Zabalza, M. A. (1992b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2006). El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp.311-340). Barcelona: OCTAEDRO.
- Zabalza, M. A. (2009). Novos Papeis da Escola e dos Professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 50-68. Disponível online em «<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/104/155>» (consultado em Agosto 2010).
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 03-09.

- Zeichner, K. M. (1992a). Novos Caminhos para o *Practicum*: uma Perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp.115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Zeichner, K. M. (1992b). Rethinking the Practicum in the Professional Development Schools Partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores – Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA / Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1989). Teacher Socialization. In *National Center for Research on Teacher Education*. Issue Paper 89-7. Retirado de ERIC database, (pp.53). Disponível online em «<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED326486>» (consultado em Julho de 2010).
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.329-348). New York: MacMillan.
- Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1991). Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States. *Teaching & Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Zeichner, K. M. & Hoeft, K. (1996). *Teacher Socialization for Cultural Diversity*. In Sikula, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp.525-547). Nueva York: MacMillan Library Reference.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1990). Traditions of Reform in US Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 03-20.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1985). The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Beginning Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 01-25.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a Poststructural Perspective. *Teachers & Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zuber-Skerrit, O. (1996a). Emancipatory Action Research for Organisational Change and Management Development. In O. Zuber-Skerrit (Ed.). *New Directions in Action Research* (pp.83-105). London: The Falmer Press.
- Zuber-Skerrit, O. (1996b) (Ed.). *New Directions in Action Research*. London: The Falmer Press.
- Zuljan, M. V. & Vogrinc, J. (2007) (Eds.). *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*. Ljubljana: University Ljubljana / Faculty of Education.



Legislação consultada¹

- 2011-01-11 | Despacho n.º 812/2011, de 11 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série II [aprova o Plano de Estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico]
- 2011-01-11 | Despacho n.º 813/2011, de 11 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série II [aprova Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar]
- 2011-01-11 | Despacho n.º 814/2011, de 11 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série II [aprova o Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 2010-11-17 | Portaria n.º 1189/2010, 17 de Novembro – D.R. n.º 223, Série I [procede à identificação de domínios de habilitação para a docência em vários graus de ensino]
- 2010-07-06 | Despacho n.º 11100/2010, de 06 de Julho – D.R. n.º 129, Série II [formação competências TIC – exclui o ‘Microsoft Digital Literacy’ da lista de certificados e diplomas que permitem ao docente requerer a certificação de competências digitais por validação de competências associadas, constante do Anexo I ao Despacho n.º 1264/2010, de 19 de Janeiro]
- 2010-06-23 | Decreto Regulamentar n.º 2/2010, 23 de Junho – D.R. n.º 120, Série I [regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, n.º 11/2008 de 23 de Maio, n.º 1-A/2009 de 5 de Janeiro e n.º 14/2009 de 21 de Agosto]
- 2010-06-23 | Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – D.R. n.º 120, Série I [procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 2010-06-14 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho – D.R. n.º 113, Série I [define os critérios de reordenamento da rede escolar]
- 2010-05-13 | Lei n.º 8/2010, de 13 de Maio – D.R. n.º 93, Série I [primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto, que procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária]
- 2010-05-13 | Lei n.º 7/2010, 13 de Maio – D.R. n.º 93, Série I [primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, que procede à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico]
- 2010-04-20 | Portaria n.º 224/2010, de 20 de Abril – D.R. n.º 76, Série I [altera o Anexo I à Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho, que cria o sistema de formação e de certificação em competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – contempla a Educação Especial no elenco de opções do curso de formação contínua obrigatório em ensino e aprendizagem com TIC]

¹ As datas apresentadas referem-se aos dias de publicação no órgão oficial do governo português, o “D.G.” (Diário do Governo), até 9 de Abril de 1976, e “D.R.” (Diário da República), a partir da data em que se publica o decreto de aprovação da “Constituição da República Portuguesa”, 10 de Abril de 1976.

- 2010-03-16 | Despacho Normativo n.º 7/2010, de 16 de Março – D.R. n.º 52, Série II [altera o regulamento do Júri Nacional de Exames e regulamento dos exames do Ensino Básico e Secundário]
- 2010-03-05 | Despacho n.º 4037/2010, DE 5 DE Março – D.R. n.º 45, Série II [altera o Despacho n.º 10151/2009, de 16 de Abril]
- 2010-01-19 | Despacho n.º 1264/2010, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 12, Série II [aprova a lista de certificados e diplomas que permitem ao docente requerer a certificação de competências digitais por validação de competências associadas]
- 2009-12-18 | Regulamento n.º 504/2009, de 18 de Dezembro – D.R. n.º 244, Série II [aprova o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos]
- 2009-10-06 | Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro – D.R. n.º 193, Série I [procede à primeira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, que estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2009-09-30 | Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro – D.R. n.º 190, Série I [procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho]
- 2009-09-28 | Despacho n.º 21666/2009, de 28 de Setembro – D.R. n.º 188, Série II [define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente]
- 2009-09-14 | Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro – D.R. n.º 178, Série I [procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, e determina a desmaterialização de procedimentos relativos ao processo individual do estudante e à emissão dos documentos comprovativos da titularidade dos graus e diplomas, e simplifica o procedimento relativo à equiparação a bolseiro de docentes, investigadores e outros trabalhadores das instituições de ensino superior públicas]
- 2009-09-08 | Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro – D.R. n.º 174, Série I [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Revoga o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho]
- 2009-08-31 | Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto – D.R. n.º 168, Série I [procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro]
- 2009-08-31 | Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto – D.R. n.º 168, Série I [procede à alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho]

- 2009-08-27 | Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto – D.R. n.º 166, Série I [estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, que na prática se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos]
- 2009-08-21 | Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto – D.R. n.º 162, Série I [prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, que estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 2009-07-23 | Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho – D.R. n.º 141, Série I [regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais]
- 2009-07-21 | Despacho n.º 16725/2009, de 21 de Julho – D.R. n.º 139, Série II [aprova os Estatutos do Instituto de Educação da Universidade do Minho]
- 2009-07-07 | Portaria n.º 731/2009, de 07 de Julho – D.R. n.º 129, Série I [cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 2009-06-30 | Despacho n.º 14670/2009, 30 de Junho – D.R. n.º 124, Série II [prorroga, por mais um ano, o prazo dos projectos transversais específicos assumidos pelas equipas multidisciplinares, criadas pelos Despacho n.º 15322/2007, de 12 de Julho, e Despacho n.º 18871/2008, de 15 de Julho, onde se inclui a “Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação”, ERTE/PTE, criada pelo último despacho]
- 2009-06-26 | Parecer n.º 3/2009, de 26 de Junho – D.R. n.º 122, Série II [parecer sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade]
- 2009-05-01 | Lei n.º 13/2009, de 1 de Abril [sétima alteração que regula a composição, competência e regime de funcionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE)]
- 2009-04-16 | Despacho n.º 10151/2009, 16 de Abril – D.R. n.º 74, Série II [profissionalização em serviço decorrente de curso ministrado pela Universidade Aberta]
- 2009-04-01 | Lei n.º 13/2009, de 01 de Abril – D.R. n.º 64, Série I [sétima alteração ao Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, que regula a composição, competência e regime de funcionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE)]
- 2009-03-20 | Despacho n.º 8065/2009, 20 de Março – D.R. n.º 56, Série II [identifica as escolas que se devem considerar escolas prioritárias para efeitos de atribuição de recursos no âmbito dos diversos projectos do Ministério da Educação; Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2)]
- 2009-02-27 | Decreto-Lei n.º 51/2009, de 27 de Fevereiro – D.R. n.º 41, Série I [procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, que reviu o regime jurídico do concurso

- para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial]
- 2009-01-09 | Despacho n.º 701/2009, de 9 de Janeiro – D.R. n.º 6, Série II [dá continuidade ao “Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, criado pelo Despacho n.º 2143/2007, 9 de Fevereiro]
- 2009-01-05 | Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009. De 5 de Janeiro – D.R. n.º 2, Série I (Suplemento) [estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 2008-12-05 | Despacho Normativo n.º 61/2008, de 5 de Dezembro – D.R. n.º 236, Série II [aprova os Estatutos da Universidade do Minho]
- 2008-11-24 | Parecer n.º 8/2008, de 24 de Novembro – D.R. n.º 228, Série II [parecer sobre a “educação das crianças dos 0 aos 12 anos”]
- 2008-11-14 | Despacho n.º 29398/2008, de 14 de Novembro – D.R. n.º 222, Série II [dá continuidade, por mais dois anos, ao “Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, designado por PNEP, criado pelo Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro]
- 2008-10-23 | Despacho Normativo n.º 55/2008, 23 de Outubro – D.R. n.º 206, Série II [define normas orientadoras para a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração (TEIP2)]
- 2008-08-11 | Despacho n.º 20956/2008, de 11 de Agosto – D.R. n.º 154, Série II [regula as condições de aplicação das medidas de acção social escolar da responsabilidade do Ministério da Educação a partir do ano lectivo de 2008-2009]
- 2008-07-30 | Despacho n.º 20131/2008, 30 de Julho – D.R. n.º 146, Série II [determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente]
- 2008-07-15 | Despacho n.º 18871/2008, de 15 de Julho – D.R. n.º 135, Série II [prorroga, por mais um ano, o prazo dos projectos transversais assumidos pelas equipas multidisciplinares, criadas pelo Despacho n.º 15322/2007, de 12 de Julho; é criada a “Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação” (ERTE/PTE) e extinta a equipa multidisciplinar ECRIE, criada pelo mesmo despacho]
- 2008-06-25 | Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho – D.R. n.º 121, Série I [altera os Decretos-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, n.º 316/76 de 29 de Abril, n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro, e n.º 67/2005 de 15 de Março, promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas]

- 2008-06-24 | Decreto-Lei n.º 104/2008, 24 de Junho – D.R. n.º 120, Série I [estabelece o regime do concurso e prova pública de acesso para lugares da categoria de professor titular, aberto para o preenchimento de vaga existente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada da rede do Ministério da Educação]
- 2008-05-30 | Decreto-Lei n.º 90/2008, de 30 de Maio – D.R. n.º 104, Série I [procede à oitava alteração ao Decreto-Lei n.º 296-A/98 de 25 de Setembro, que fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior]
- 2008-05-28 | Despacho n.º 14759/2008, de 28 de Maio – D.R. n.º 102, Série II [cria a equipa de projecto para o reordenamento e requalificação da rede escolar]
- 2008-05-26 | Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio – D.R. n.º 100, Série II [regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular. Define as normas a observar no período de funcionamento dos respectivos estabelecimentos bem como na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família; sistematiza o conceito de “escola a tempo inteiro” – revoga legislação anterior sobre a “escola a tempo inteiro”, Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho; Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto; Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro; Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho]
- 2008-05-23 | Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio – D.R. n.º 99, Série I [Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009]
- 2008-05-22 | Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril [aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – revoga o Decreto -Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho]
- 2008-05-21 | Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio – D.R. n.º 98, Série I [Regula a criação e o funcionamento dos “Centros Novas Oportunidades”, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências – revoga a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro (rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – centros RVCC)]
- 2008-05-12 | Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio – D.R. n.º 91, Série I [primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo]
- 2008-04-30 | Portaria n.º 344/2008, de 30 de Abril – D.R. n.º 84, Série I [regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio directamente relacionado com a área científica que leccionem ou em Ciências da Educação, para os efeitos previstos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 54.º ECD]
- 2008-04-22 | Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – D.R. n.º 79, Série I [prova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e

dos ensinos básico e secundário]

- 2008-03-07 | Despacho n.º 6754/2008, de 7 de Março – D.R. n.º 48, Série II [dá continuidade ao “Programa de Formação Contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico”, criado pelo Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro]
- 2008-02-05 | Decreto Regulamentar n.º 4/2008, 5 de Fevereiro – D.R. n.º 25, Série I [define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores]
- 2008-01-21 | Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro – D.R. n.º 14 Série I [estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2008-01-10 | Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série I [regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Revoga o Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio]
- 2008-01-10 | Portaria n.º 30/2008, de 10 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série I [regula o Suplemento ao Diploma a que se refere o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro]
- 2008-01-07 | Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – D.R. n.º 4, Série I [define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo – revoga o Decreto -Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto]
- 2008-01-03 | Despacho n.º 143/2008, de 3 de Janeiro – D.R. n.º 2, Série II [aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do “Plano Tecnológico da Educação”]
- 2007-12-28 | Lei n.º 66-B/2007, 28 de Dezembro – D.R. n.º 250, Série I (Suplemento) [estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública (SIADAP)]
- 2007-11-05 | Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro – D.R. n.º 212, Série I [cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e aprova os respectivos estatutos. Revoga o Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho, com a consequente extinção do Conselho Nacional da Avaliação do Ensino superior (CNAVES), e o Decreto-Lei n.º 88/2001, de 23 de Março]
- 2007-10-18 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Outubro – D.R. n.º 180, Série I [aprova o Plano Tecnológico da Educação]
- 2007-10-12 | Decreto-Lei n.º 341/2007, 12 de Outubro – D.R. n.º 197, Série I [aprova o regime jurídico do reconhecimento de graus académicos superiores estrangeiros]
- 2007-09-28 | Despacho n.º 22726-H/2007, de 28 de Setembro – D.R. n.º 188, 2.º Suplemento, Série II [publica o Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica, criada pela Resolução do Senado Universitário da Universidade do Minho, SU-10/07, de 26 de Março]
- 2007-09-10 | Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro – D.R. n.º 174, Série I [Aprova o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES]
- 2007-08-20 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 109/2007, de 20 de Agosto – D.R. n.º 159, Série I [aprova a “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável - 2015 (ENDS)” e o

- respectivo Plano de Implementação, incluindo os indicadores de monitorização (PIENDS)]
- 2007-08-16 | Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto – D.R. n.º 157, Série I [aprova o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior. Revoga a Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro, alterada pela Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro]
- 2007-08-16 | Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto – D.R. n.º 157, Série I [aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior]
- 2007-07-26 | Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho – D.R. n.º 143, Série I [aprova a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, estabelecendo novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário; rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 84/2007, de 21 de Setembro]
- 2007-07-12 | Despacho n.º 15322/2007, de 12 de Julho – D.R. n.º 133, Série II [são constituídas várias equipas multidisciplinares, ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 22.º da Lei n.º 4/2004, de 15 de Janeiro, funcionalmente integradas na Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e hierarquicamente dependentes directamente do director-geral, entre as quais se encontra a “Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas” (ECRIE)]
- 2007-06-21 | Decreto-Lei n.º 240/2007, 21 de Junho – D.R. n.º 118, Série I [quinta alteração à Lei Orgânica do XVII Governo Constitucional, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 79/2005 de 15 de Abril, e alterada pelos Decretos-Lei n.º 11/2006, de 19 de Janeiro, n.º 16/2006, de 26 de Janeiro, n.º 135/2006, de 26 de Julho, e n.º 201/2006, de 27 de Outubro]
- 2007-05-22 | Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio – D.R. n.º 98, Série I [estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário]
- 2007-05-03 | Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de Maio – D.R. n.º 85, Série I [aprova a orgânica do “Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.” que congrega num instituto público várias iniciativas relacionadas com o “diálogo intercultural”, entre elas o “Secretariado Entreculturas” – revoga o Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro]
- 2007-04-27 | Decreto-Lei n.º 116/2007, 27 de Abril – D.R. n.º 82, Série I [aprova a orgânica da Agência para a Modernização Administrativa, I. P.]
- 2007-04-05 | Portaria n.º 401/2007, 5 de Abril – D.R. n.º 68, Série I [aprova o Regulamento dos Regimes de Mudança de Curso, Transferência e Reingresso no Ensino Superior]
- 2007-03-29 | Decreto Regulamentar n.º 29/2007, de 29 de Março – D.R. n.º 63, Série I [aprova a nova estrutura orgânica da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) – revoga o Decreto Regulamentar n.º 17/2004, de 28 de Abril]
- 2007-03-09 | Portaria n.º 254/2007, de 9 de Março – D.R. n.º 49, Série I [reconhece vários cursos como habilitação própria para a docência]
- 2007-02-22 | Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – D.R. n.º 38, Série I [aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário]

- 2007-02-15 | Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro – D.R. n.º 33, Série I [estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior – primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro (regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como da educação especial) e 8.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2007-02-14 | Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro – D.R. n.º 32, Série II [determina que as provas de aferição, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, deverão ser aplicadas anualmente ao universo dos alunos, nas escolas públicas e nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo – revoga o Despacho Normativo n.º 5002/2005, de 3 de Março]
- 2007-02-09 | Despacho n.º 2143/2007, 9 de Fevereiro – D.R. n.º 29, Série II [cria o “Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”]
- 2007-01-25 | Portaria n.º 127-A/2007, de 25 de Janeiro – D.R. n.º 18, Série I (Suplemento) [estabelece o ajustamento anual da rede escolar com a consequente criação, extinção e transformação de escolas]
- 2007-01-19 | Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 14, Série I [sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril; altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro]
- 2007-01-11 | Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro – D.R. n.º 8, Série II [cria o “Programa nacional de ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico”, designado por PNEP]
- 2007-01-10 | Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série II [promove alterações ao sistema de avaliação do Ensino Básico – no sentido de “assegurar a articulação adequada e eficaz entre os programas de apoio à recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem e a aplicação de critérios rigorosos na transição entre fases ou anos de escolaridade e na conclusão de ciclos de estudos” – previsto no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, alterado pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março, bem como no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro (regula os princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento)]
- 2006-12-29 | Lei n.º 53-C/2006 de 29 de Dezembro – D.R. n.º 249, Série I (4.º Suplemento) [determina a prorrogação da vigência das medidas aprovadas pela Lei n.º 43/2005 de 29 de Agosto, até 31 de Dezembro de 2007]
- 2006-11-13 | Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de Novembro – D.R. n.º 218, Série I [estabelece o regime jurídico de concessão de dispensa da componente lectiva ao pessoal docente em funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define ainda o processo de requalificação profissional do docente que for declarado incapaz para

- o exercício da sua actividade funcional – 6.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2006-10-30 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 143/2006, de 30 de Outubro – D.R. n.º 209, Série I [cria o Grupo de Trabalho UMTS (GT-UMTS), ao qual incumbe acompanhar o cumprimento das obrigações assumidas pelas entidades titulares de licenças de exploração de sistemas de telecomunicações móveis internacionais de terceira geração baseados na norma UMTS, no quadro do desenvolvimento e promoção da sociedade da informação em Portugal]
- 2006-08-28 | Lei n.º 47/2006, 28 de Agosto – D.R. n.º 165, Série I [define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o Apoio Sócio-Educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares]
- 2006-07-12 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, 12 de Julho – D.R. n.º 133, Série I [aprova o “Plano Nacional de Leitura” (PNL)]
- 2006-06-16 | Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho – D.R. n.º 115, Série II [define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular; concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de “escola a tempo inteiro” – revoga os Despachos n.º 14753/2005, de 5 de Julho; 16795/2005, de 3 de Agosto; e n.º 21440/2005, de 12 de Outubro]
- 2006-05-23 | Decreto-Lei n.º 88/2006, 23 de Maio – D.R. n.º 99, Série I-A [regula os cursos de especialização tecnológica, formações pós-secundárias não superiores que visam conferir qualificação profissional do Nível 4]
- 2006-04-21 | Declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril – D.R. n.º 79, Série I-B [rectifica o Despacho Normativo n.º 18/2006 que altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do Ensino Básico)]
- 2006-04-21 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2006, de 21 de Abril – D.R. n.º 79, Série I-B [aprova, no âmbito do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), as orientações gerais e especiais para a reestruturação de vários ministérios]
- 2006-03-31 | Despacho n.º 7287-B/2006, de 31 de Março – D.R. n.º 65, Série II (Suplemento) [aprovação das normas de organização dos processos referentes ao registo de adequação de ciclos de estudos]
- 2006-03-31 | Despacho n.º 7287-C/2006, de 31 de Março – D.R. n.º 65, Série II (Suplemento) [aprovadas normas de organização dos processos referentes a novos ciclos de estudos]
- 2006-03-24 | Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março – D.R. n.º 60, Série I-A [Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)]

- 2006-03-21 | Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março – D.R. n.º 57, Série I-A [regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)]
- 2006-03-14 | Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março – D.R. n.º 52, Série I-B [actualiza condições e procedimentos relativos à avaliação sumativa interna e externa, bem como aos exames nacionais, no âmbito dos princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do Ensino Básico (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril), aprovado pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro]
- 2006-03-03 | Despacho n.º 5002/2006, de 03 de Março – D.R. n.º 45, Série II [define a avaliação aferida, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; aplicação anual das provas de aferição a uma amostra representativa da população dos respectivo ciclo, de tal forma que num período de quatro anos fique coberta a rede correspondente a esse ciclo – revoga o Despacho n.º 5208/2005, de 10 de Março]
- 2006-03-03 | Despacho n.º 5002/2006, de 03 de Março [define a avaliação aferida, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; aplicação anual das provas de aferição a uma amostra representativa da população dos respectivo ciclo, de tal forma que num período de quatro anos fique coberta a rede correspondente a esse ciclo – revoga o Despacho n.º 5208/2005, de 10 de Março]
- 2006-02-10 | Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro – D.R. n.º 30, Série I-A [cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 2006-02-06 | Resolução da Assembleia da República n.º 4/2006, de 6 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I-A [comemoração dos 20 anos da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 2006-02-06 | Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I-A [altera o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação; rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril – D.R. n.º 70, Série I-A]
- 2006-01-31 | Decreto-Lei n.º 20/2006, 31 de Janeiro – D.R. n.º 22, Série I-A [revê o regime jurídico do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, revogando o Decreto-Lei n.º 35/2003 de 27 de Fevereiro]
- 2006-01-19 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 6/2006, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 14, Série I-B [nomeia o Coordenador Nacional da “Estratégia de Lisboa” e do “Plano Tecnológico”, definindo a sua missão, estatuto e estruturas de apoio]
- 2006-01-06 | Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro – D.R. n.º 5, Série I-B [regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos – revoga o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho]
- 2005-12-29 | Decreto-Lei n.º 229/2005, 29 de Dezembro – D.R. n.º 249, Série I-A [revê os regimes

que consagram, para determinados grupos de subscritores da Caixa Geral de Aposentações, desvios às regras previstas no Estatuto da Aposentação em matéria de tempo de serviço, idade de aposentação e fórmula de cálculo das pensões, por forma a compatibilizá-los com a convergência do regime de protecção social da função pública ao regime geral da segurança social no que respeita às condições de aposentação e cálculo das pensões – 5.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]

- 2005-12-22 | Despacho Conjunto n.º 1081/2005, de 22 de Dezembro – D.R. n.º 244, Série II [cria uma equipa de coordenação do Plano Nacional da Leitura (PNL)].
- 2005-11-09 | Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – D.R. n.º 215, Série I-B [define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico – revoga o Despacho n.º 1438/2005, de 4 de Janeiro]
- 2005-10-24 | Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro – D.R. n.º 204, Série II [cria o “Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico”]
- 2005-10-12 | Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro – D.R. n.º 196, Série II [alteração à redacção do artigo 11.º do Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho; referência às orientações relativas ao perfil dos professores de inglês, identificando-se um conjunto de cursos/graus que são reconhecidos internacionalmente e que não se encontravam contemplados no referido despacho]
- 2005-08-30 | Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – D.R. n.º 166, Série I-A [segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior]
- 2005-08-29 | Lei n.º 43/2005, 29 e Agosto – D.R. n.º 165, Série I-A [determina a não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão nas carreiras e o congelamento do montante de todos os suplementos remuneratórios de todos os funcionários, agentes e demais servidores do Estado até 31 de Dezembro de 2006]
- 2005-08-12 | Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto – D.R. n.º 155, Série I-A [altera a Constituição da República Portuguesa e republica-a em anexo (sétima revisão constitucional)]
- 2005-08-04 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2005, de 4 de Agosto – D.R. n.º 149, Série I-B [determina a reestruturação da administração central do Estado, estabelecendo os seus objectivos, princípios, programas e metodologia – estabelece o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE)]
- 2005-08-03 | Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto – D.R. n.º 148, Série II [define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público onde funcione a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico – “escola a tempo inteiro”]
- 2005-08-03 | Despacho n.º 16793/2005, de 03 de Agosto – D.R. n.º 148, Série II [cria uma equipa de missão denominada “Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola” (CRIE), a

- qual funciona no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)
– revoga o Despacho n.º 7072/2005, 06 de Abril]
- 2005-07-26 | Decreto-Lei n.º 121/2005, 26 de Julho – D.R. n.º 142, Série I-A [quarta alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, e estabelece medidas destinadas a enquadrar alguns aspectos estatutários ligados ao exercício da função docente]
- 2005-07-19 | Resolução n.º 38/2005, de 19 de Julho – D.R. n.º 137, Série II [relançamento da “Estratégia de Lisboa”; nomeação do Coordenador Nacional]
- 2005-07-05 | Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho – D.R. n.º 127, Série II [aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual se desenvolve ao longo do ano lectivo em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3.º e 4.º anos de escolaridade]
- 2005-06-30 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2005, de 30 de Junho – D.R. n.º 124, Série I-B [cria uma equipa de projecto com o objectivo de preparar a proposta de “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável” – revoga a Resolução do Conselho de Ministros n.º 180/2004, de 22 de Dezembro]
- 2005-05-20 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/2005, de 20 de Maio – D.R. n.º 98, Série I-B [aprova a missão, os objectivos, a estrutura orgânica, as competências e o financiamento da Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (UCPT), criada no Ministério da Economia e Inovação, pela Lei Orgânica do XVII Governo Constitucional]
- 2005-05-13 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2005, de 13 de Maio – D.R. 93 Série I-B [estabelece o regime da Unidade de Coordenação da Modernização Administrativa (UCMA) e nomeia o seu coordenador]
- 2005-05-11 | Despacho n.º 10543/2005, de 11 de Maio – D.R. n.º 91, Série II [aprova as normas técnicas para a apresentação das estruturas curriculares e dos planos de estudos dos cursos superiores e sua publicação]
- 2005-04-15 | Decreto-Lei n.º 79/2005, de 15 de Abril – D.R., n.º 74, Série I-A [aprova a Lei Orgânica do XVII Governo Constitucional]
- 2005-04-06 | Despacho n.º 7072/2005 (2.ª série), de 06 de Abril – D.R. n.º 67, Série II [é criada no Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) uma unidade de desenvolvimento das TIC na educação, designada por EDUTIC, “Unidade para o desenvolvimento das TIC na educação”]
- 2005-04-04 | Despacho Conjunto n.º 287/2005, de 4 de Abril – D.R. n.º 65, Série II [regulamenta, para os alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF), as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos, assim como define os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido nos n.ºs 1, 2, 3 e 6 do artigo 18.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho]
- 2005-03-15 | Decreto-Lei n.º 67/2005, 15 de Março – D.R. n.º 52, Série I-A [regula o reconhecimento pelo Estado Português dos graus académicos conferidos na sequência da

- conclusão com êxito de um curso de mestrado «Erasmus Mundus» e a sua titulação]
- 2005-03-10 | Despacho n.º 5208/2005, de 10 de Março – D.R. n.º 49, Série II [define a avaliação aferida, a realizar no final dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; a avaliação aferida, a partir de 2004-05, realiza-se apenas para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, dado que o 9.º ano realiza pela primeira vez exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; introduz a obrigatoriedade de identificação individual das provas, apesar de os respectivos resultados não terem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos – revoga os Despachos n.º 1911/2004, de 28 de Janeiro; n.º 474/2003, de 10 de Janeiro; e n.º 5437/2000, de 9 de Março]
- 2005-02-28 | Despacho Normativo n.º 15/2005, de 28 de Fevereiro – D.R. n.º 41, Série I-B [aprova o Regulamento do Júri Nacional de Exames, o Regulamento dos Exames Nacionais do Ensino Básico e o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário; revoga o Despacho Normativo n.º 10/2004, de 2 de Março]
- 2005-02-25 | Despacho n.º 4249/2005 (2.ª série), de 25 de Fevereiro – D.R. n.º 40, Série II [ao abrigo do disposto no n.º 5 do artigo 3.º da lei da autonomia das universidades (Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), determina-se a publicação dos Estatutos da Universidade do Minho, com as alterações aprovadas por deliberação de 26 de Outubro de 2004 da assembleia da Universidade do Minho]
- 2005-02-22 | Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro [aprova princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior]
- 2005-02-10 | Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro [rectifica Despacho Normativo n.º 1/2005, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do Ensino Básico]
- 2005-01-21 | Despacho n.º 1438/2005, de 21 de Janeiro [prevê a adopção de medidas de apoio educativo a alunos que revelem dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem]
- 2005-01-05 | Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro [estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do Ensino Básico (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro) – revoga o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho]
- 2004-12-22 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 180/2004, de 22 de Dezembro [aprova os objectivos, vectores estratégicos e linhas de orientação que integram a proposta da “Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável” (ENDS) 2005-2015 – revoga a Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2002, de 1 de Março]
- 2004-09-07 | Rectificação n.º 1673/2004, de 07 de Setembro [rectificação do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, que cria os Cursos de Educação e Formação (CEF)]
- 2004-08-18 | Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto [define as bases gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência, que define o “direito à educação e ensino” (Artigo 34.º) – revoga a Lei n.º 9/89, de 2 de Maio]
- 2004-07-27 | Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho [cria os Cursos de Educação e Formação (CEF), estabelece o referencial curricular e regulamenta o processo de organização,

- desenvolvimento, avaliação e acompanhamento dos mesmos – revoga o Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril, e o Despacho n.º 25768/2002, de 5 de Dezembro]
- 2004-05-25 | Declaração de Rectificação n.º 44/2004. – D.R. n.º 122, Série I-A [rectifica o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação]
- 2004-05-25 | Despacho n.º 10227/2004, 25 de Maio – D.R. n.º 122, Série II [constituído um grupo de trabalho, no âmbito do Ministério da Educação, dotado de autonomia científica e técnica, com o objectivo de analisar e emitir pareceres relativos aos requerimentos de reconhecimento de cursos de mestrado e doutoramento para os efeitos do disposto no artigo 54.º do ECD, incluindo a reapreciação de requerimentos em sede de execução de acórdão anulatório]
- 2004-05-21 | Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de Maio – D.R. n.º 119, Suplemento, Série I-B [aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos de nível secundário de educação]
- 2004-05-21 | Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de Maio – D.R. n.º 119, Suplemento, Série I-B [aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, no domínio das artes visuais e dos audiovisuais]
- 2004-05-21 | Portaria n.º 550-C/2004, 21 de Maio – D.R. n.º 119, Suplemento, Série I-B [aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário]
- 2004-05-21 | Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de Maio – D.R. n.º 119, Suplemento, Série I-B [aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação]
- 2004-05-21 | Portaria n.º 550-E/2004, de 21 de Maio – D.R. n.º 119, Suplemento, Série I-B [cria diversos cursos do ensino recorrente de nível secundário e aprova os respectivos planos de estudos. Aprova o regime de organização administrativa e pedagógica e de avaliação aplicável aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, nos domínios das partes visuais e dos audiovisuais, de ensino recorrente de nível secundário]
- 2004-03-26 | Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março – D.R. n.º 73, Série I-A [estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação; rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio – D.R. n.º 122, Série I-A]
- 2004-03-02 | Despacho Normativo n.º 10/2004 – D.R. n.º 52, Série I-B [aprova o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário. Revoga o Despacho Normativo n.º 15/2003, de 5 de Abril]
- 2004-01-28 | Despacho (extracto) n.º 1911/2004, de 28 de Janeiro [altera o n.º 4 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março, com a redacção dada pelo Despacho n.º 474/2003, de 10 de Janeiro; aplicação das provas de aferição ao universo dos alunos no 3.º Ciclo do Ensino Básico]
- 2003-08-22 | Lei n.º 41/2003, de 22 de Agosto [regulamenta os Conselhos Municipais de Educação]

- e aprova o processo de elaboração de Carta Educativa, transferindo competências para as autarquias locais – primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro]
- 2003-08-22 | Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto – D.R. n.º 193, Série I-A [estabelece as bases do financiamento do ensino superior – revoga a Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro]
- 2003-07-08 | Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho [estabelece orientações para o ordenamento da rede educativa, em 2003-2004; extingue, em definitivo, o Ensino Básico Mediatizado (EBM), que teve na sua origem o Ciclo Preparatório TV (CPTV) e a Telescola]
- 2003-03-03 | Despacho Normativo n.º 11/2003, de 3 de Março – D.R. n.º 52, Série I-B [elimina as provas globais no Ensino Secundário como instrumento de avaliação obrigatório; revoga o Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de Setembro, e o Despacho n.º 6947/2001, de 4 de Abril]
- 2003-02-27 | Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro – D.R. n.º 49, Série I-A [regula o concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Terceira alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 2003-01-15 | Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro [regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração de Carta Educativa, transferindo competências para as autarquias locais]
- 2003-01-10 | Despacho n.º 474/2003, de 10 de Janeiro [estabelece alterações aos n.ºs 4 e 5 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março; com redacção pelo Despacho n.º 2205/2002, de 28 de Janeiro; passa-se a considerar a aplicação das provas de aferição do Ensino Básico a uma amostra da população do respectivo ciclo – revoga o Despacho n.º 2205/2002, de 28 de Janeiro e o n.º 6 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março]
- 2003-01-06 | Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro – D.R. n.º 4, Série I-A [aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior. Alteração à Lei de Bases do Sistema de Avaliação e Acompanhamento das Instituições de Ensino Superior, Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro]
- 2002-12-05 | Despacho n.º 25768/2002, de 5 de Dezembro [define as condições para prosseguimento de estudos, em cursos profissionalmente qualificantes na mesma área de formação, para os alunos titulares de um curso do 10.º ano profissionalizante, criado pelo Despacho Conjunto n.º 665/2001, de 21 de Julho]
- 2002-10-17 | Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro [altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional]
- 2002-10-17 | Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro – D.R. n.º 240, Série I-A [Aprova a orgânica do Ministério da Educação]
- 2002-06-20 | Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho [suspende a produção de efeitos da revisão curricular do Ensino Secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro]

- 2002-05-31 | Lei n.º 16-A/2002, de 31 de Maio – D.R. n.º 125, Série I-A (Suplemento) [primeira alteração à Lei n.º 109-B/2001 de 27 de Dezembro (aprova o Orçamento do Estado para 2002) – entre outras medidas extingue o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) e o Instituto de Inovação Educacional (IIE)]
- 2002-04-12 | Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril [cria uma oferta formativa de educação e formação, de níveis de qualificação 1 e 2, estabelece o referencial curricular e regulamenta o processos de organização e desenvolvimento da oferta formativa]
- 2002-04-10 | Deliberação n.º 558/2002, 10 de Abril – D.R. n.º 84, Série II [homologação do guião de apreciação de candidaturas à acreditação de cursos de formação inicial de professores]
- 2002-04-03 | Deliberação n.º 515/2002, de 3 de Abril – D.R. n.º 78, Série II [recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores – INAFOP]
- 2002-03-06 | Despacho n.º 5020/2002, de 06 de Março [são aditados ao Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, os n.ºs 50-A e 58, com a seguinte redacção: «50-A – Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa. 58 – Sem prejuízo do disposto no número anterior, as disposições relativas à reapreciação dos resultados da avaliação aplicam-se imediatamente aos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade».]
- 2002-03-01 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/2002, de 01 de Março [designa o Instituto do Ambiente, do Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território, como entidade responsável pela elaboração da “Estratégia Nacional de Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”]
- 2002-01-28 | Despacho n.º 2205/02, de 28 de Janeiro [altera a redacção dos n.ºs 4 e 5 do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março, que determina as condições de generalização da realização de provas de aferição no final dos três ciclos do Ensino Básico]
- 2001-09-05 | Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro – D.R. n.º 206, Suplemento, Série I-B [cria uma rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 2001-08-21 | Portaria n.º 1013/2001, de 21 de Agosto [estabelece os critérios de credenciação das entidades que conferem o Diploma de Competências Básicas em Tecnologias da Informação, o modelo e o sistema de emissão do mesmo e demais requisitos e formalidades relativos à sua obtenção]
- 2001-07-21 | Despacho Conjunto n.º 665/2001, de 21 de Julho [cria os cursos do 10.º ano profissionalizante e regulamenta o processo de organização e desenvolvimento dos mesmos]

- 2001-07-19 | Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho [estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro]
- 2001-04-27 | Deliberação n.º 665/2001, de 27 de Abril – D.R. n.º 98, Série II [homologação do guião de candidatura à acreditação de cursos de formação inicial de professores]
- 2001-04-24 | Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de Abril [criação do Diploma de Competências Básicas em Tecnologias da Informação, como forma de validação formal de competências básicas em tecnologias de informação que contribuam para o exercício pleno da cidadania]
- 2001-04-04 | Despacho n.º 6947/2001, de 4 Abril – D.R. n.º 80, Série II [dá nova redacção aos n.ºs 36 a 39 do regulamento da prova global no Ensino Secundário, aprovado pelo Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de Setembro]
- 2001-02-28 | Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro [rectificação no quinto parágrafo do preâmbulo, onde se lê «concebido» deve ler-se «concebida»; os anexos n.ºs 1, 2 e 3 saíram com inexactidões, pelo que se procede de novo à sua publicação]
- 2001-02-01 | Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de Fevereiro [cria o “Secretariado Entreculturas” para substituir o SCOPREM – revoga o Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de Março]
- 2001-01-18 | Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – D.R. n.º 15, Série I-A [Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional; são aprovados os planos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – revoga o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto]
- 2001-01-18 | Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro – D.R. n.º 15, Série I-A [estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional – revoga o Decreto Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto; suspenso pelo Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho]
- 2000-12-15 | Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro – D.R. n.º 288, Série II [Define os Padrões de Qualidade da Formação Inicial dos Professores]
- 2000-11-16 | Deliberação n.º 1409/2000, 16 de Novembro – D.R. n.º 265, Série II [aprova o Regulamento do Processo de Acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores – INAFOP]
- 2000-10-27 | Parecer n.º 5/2000, de 27 de Outubro – D.R. n.º 249, Série II [parecer sobre o projecto de regulamento do processo de acreditação dos cursos de formação inicial de professores do Instituto Nacional de Acreditação de Professores (INAFOP) – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES)]
- 2000-08-23 | Lei n.º 26/2000, de 23 de Agosto – D.R. n.º 194, Série I-A [aprova a organização e ordenamento do ensino superior]
- 2000-07-06 | Decreto-Lei n.º 127/2000, de 6 de Julho – D.R. n.º 154, Série I-A [redefine a

distribuição de competências no âmbito do concurso para a profissionalização em serviço dos docentes do ensino particular e cooperativo e das escolas profissionais e da atribuição e publicação das classificações profissionais dos docentes]

- 2000-05-23 | Despacho Normativo n.º 25/2000, de 23 de Maio – D.R. n.º 119, Série I-B [ao abrigo do disposto no artigo 3.º e na alínea a) do n.º 2 do artigo 28.º da lei da autonomia das universidades (Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), homologa as alterações dos Estatutos da Universidade do Minho aprovadas por deliberação de 16 de Dezembro de 1999 da assembleia da Universidade do Minho]
- 2000-03-30 | Resolução da Assembleia da República n.º 25/2000, de 30 de Março – D.R. n.º 76, Série I-A [aprova, para ratificação, a Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, aberta à assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa em Lisboa a 11 de Abril de 1997]
- 2000-03-21 | Despacho Conjunto n.º 320/2000, de 21 de Março – D.R. n.º 68, Série II [aperfeiçoa as disposições constantes do Despacho Conjunto n.º 335/98, de 14 de Maio]
- 2000-03-09 | Despacho n.º 5437/2000, de 9 de Março [determina as condições para se proceder à generalização da realização de provas de aferição no final dos três ciclos que integram o Ensino Básico]
- 1999-08-10 | Decreto-Lei n.º 312/99, de 10 de Agosto [aprova a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório. Revoga Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro]
- 1999-08-02 | Portaria n.º 584/99, 2 de Agosto – D.R. n.º 178, Série I-B [determina que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário que progridem nos termos dos anexos n.ºs 1, 2 e 3 da Portaria n.º 39/94, de 14 de Janeiro, sejam reposicionados na carreira, de acordo com as regras gerais de progressão estabelecidas nas artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro. Revoga a Portaria n.º 39/94 de 14 de Janeiro]
- 1999-07-21 | Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho [regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas]
- 1999-06-07 | Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho [estabelece o sistema de acreditação de cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos Ensino Básico e Secundário que conferem qualificação profissional para a docência]
- 1999-05-18 | Parecer n.º 4/99, de 18 de Maio – D.R. n.º 115, Série II [parecer sobre o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário – Conselho Nacional da Educação (CNE)]
- 1999-05-14 | Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio [actualiza os princípios que regulamentam Projecto de Gestão Flexível do Currículo – revoga o Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho]
- 1999-05-10 | Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio – D.R. n.º 108, Série I-A [altera os artigos 27.º,

- 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário]
- 1999-01-19 | Decreto-Lei n.º 15-A/99, de 19 de Janeiro – D.R. n.º 15, Série I-A (Suplemento) [altera os requisitos de vinculação aos quadros de zona pedagógica e estabelece o direito de acesso à profissionalização em serviço dos docentes integrados em quadros de zona pedagógica, introduzindo alterações de natureza instrumental no regime da profissionalização em serviço]
- 1998-10-14 | Lei n.º 66/98, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I-A [Aprova o estatuto das organizações não governamentais de cooperação para o desenvolvimento (ONGD)]
- 1998-09-25 | Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro – D.R. n.º 222, Série I-A (Suplemento) [fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior]
- 1998-09-17 | Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro – D.R. n.º 215, Série I-A [aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores – INAFOP]
- 1998-09-14 | Portaria n.º 760-A/98, 14 de Setembro – D.R. n.º 212, Série I-B (1.º Suplemento) [cria os tipos de cursos para a aquisição do grau de licenciado pelos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário titulares do grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos]
- 1998-08-11 | Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto – D.R. n.º 184, Série I-A [regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura – criação dos cursos de complemento e de qualificação pedagógica]
- 1998-08-01 | Despacho n.º 13253/98, de 01 de Agosto – D.R. n.º 176, Série II [publica o Plano de Estudo do curso de Licenciatura em Ensino Básico (1.º Ciclo), criado pela Resolução do Senado Universitário da Universidade do Minho SU-2/98, de 2 de Fevereiro]
- 1998-08-01 | Despachos n.º 13254/98, de 01 de Agosto – D.R. n.º 176, Série II [publica o Plano de Estudo do curso de Licenciatura em Educação de Infância, criado pela Resolução do Senado Universitário da Universidade do Minho SU-3/98, de 2 de Fevereiro]
- 1998-07-29 | Portaria n.º 457-A/98, de 29 de Julho – D.R. n.º 173, Série I-B (1º Suplemento) [autoriza o funcionamento de um conjunto de cursos de bacharelato e de licenciatura em estabelecimentos de ensino superior particular e cooperativo na sequência das alterações ao artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro]
- 1998-07-28 | Decreto-Lei n.º 234-C/98, de 28 de Julho – D.R. n.º 172, Série I-A (2.º Suplemento) [regula o regime de instrução a aplicar aos processos de criação e de autorização de funcionamento de cursos e reconhecimento de graus académicos decorrentes da reestruturação dos cursos de ensino superior politécnico resultante da alteração introduzida pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, nos artigos 13.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)]
- 1998-07-27 | Despacho n.º 12916/98, de 27 de Julho – D.R. n.º 171, Série II [são aditados novos

- curso à lista constante do Anexo I ao Despacho n.º 809/97, de 29 de Abril, com a Rectificação n.º 784/97, de 21 de Agosto de 1997]
- 1998-07-17 | Portaria n.º 413-A/98, 17 de Julho – D.R. n.º 163, Série I-B (1.º Suplemento) [aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico]
- 1998-07-17 | Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho – D.R. n.º 163, Série I-B (3.º Suplemento) [autoriza um conjunto de estabelecimentos de ensino superior politécnico público a conferir diversos graus de bacharel e de licenciado na sequência das alterações ao artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 1998-07-11 | Decreto-Lei n.º 205/98, 11 de Julho – D.R. n.º 158, Série I-A [estabelece as regras gerais necessárias à concretização do sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior e os princípios a que deve obedecer a constituição das entidades representativas das instituições do ensino superior universitário e politécnico, públicas e não públicas. Cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CNAVES]
- 1998-06-22 | Despacho n.º 10430/98, de 22 de Junho [cria um conselho de acompanhamento dos projectos desenvolvidos ao abrigo do disposto nos Despachos n.º 22/SEEI/96 (Currículos Alternativos), n.º 147-B/ME/96 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e n.º 4848/97 (Gestão Flexível do Currículo)]
- 1998-05-15 | Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio [altera a avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário – revoga o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, e o Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro]
- 1998-05-14 | Despacho Conjunto n.º 335/98, de 14 de Maio – D.R. n.º 111, Série II [concede apoio específico para pagamento de propinas aos agentes de ensino que se matriculem em cursos de ensino superior que confirmem o grau de licenciado ou diploma de estudos superiores especializados a que seja aplicável o disposto nos artigos 55.º e 56.º do ECD]
- 1998-05-04 | Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – D.R. n.º 102, Série I-A (Suplemento) [aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos – revoga o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio]
- 1998-04-17 | Despacho n.º 6366/98, de 17 de Abril [cria o “Programa boa esperança/boas práticas”, que visa assegurar o estudo, a promoção e a difusão da inovação para a qualidade da educação]
- 1998-04-01 | Despacho Normativo n.º 23/98, de 1 de Abril – D.R. n.º 77, Série I-B [aprova o Regulamento de Equiparação a Bolseiro. Revoga o despacho n.º 208/ME/88, de 27 de Dezembro, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 10 de Janeiro de 1989]
- 1998-03-18 | Decreto-Lei n.º 66/98, de 18 de Março – D.R. n.º 65, Série I-A [aprova o estatuto das Organizações Não Governamentais de Cooperação para o Desenvolvimento (ONGD)]

- 1998-02-18 | Despacho Normativo n.º 11/98, de 18 de Fevereiro – D.R. n.º 41, Série I-B [homologa as alterações aos Estatutos da Universidade do Minho – ao abrigo do disposto no artigo 3.º e na alínea a) do n.º 2 do artigo 28.º da Lei da Autonomia das Universidades (Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro), homologa as alterações aos Estatutos da Universidade do Minho, aprovadas por deliberação de 10 de Novembro de 1997 da assembleia da Universidade do Minho]
- 1998-01-02 | Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – D.R. n.º 1, Série I-A [2.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]
- 1997-09-19 | Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – D.R. n.º 217, Série I-A [primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 1997-09-16 | Lei n.º 113/97, 16 de Setembro – D.R. n.º 214, Série I-A [define as bases do financiamento do ensino superior público]
- 1997-08-21 | Rectificação n.º 784/97, de 21 de Agosto – D.R. n.º 192, Série II [rectifica o Anexo I do Despacho n.º 809/97, de 22 de Maio (regulamenta o artigo 56.º do ECD)]
- 1997-08-04 | Despacho n.º 5220/97, de 04 de Agosto [aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]
- 1997-08-04 | Despacho Conjunto n.º 188/97, 4 de Agosto [redefine os Agrupamentos das Escolas que se constituem como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), para o ano lectivo 1997/98, e as condições em que se desenvolvem os respectivos projectos]
- 1997-07-30 | Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho [aprova o projecto de Gestão Flexível do Currículo]
- 1997-07-01 | Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho [aprova o enquadramento legal para os apoios educativos, de acordo com o Regime Jurídico da Formação Especializada, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, centrando nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos – revoga o Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto]
- 1997-06-11 | Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho [estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da Educação Pré-Escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento]
- 1997-06-09 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/97, de 9 de Junho – D.R. n.º 132, Série I-B [procede à constituição de um grupo de missão, junto do Ministério da Educação, incumbido da apresentação de propostas relativas à aquisição de qualificações para a docência da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e respectivo sistema de acreditação]
- 1997-06-02 | Despacho Normativo n.º 27/97, de 02 de Junho – D.R. n.º 126, Série I-B [regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas]
- 1997-05-22 | Despacho n.º 809/97, de 22 de Maio – D.R. n.º 118, Série II [regulamenta o artigo 56.º do ECD, consagrando, por uma lado, a recolocação na carreira docente para os Educadores e Professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um

- diploma de estudos superiores especializados em domínio relacionado com o exercício de outras funções educativas e, por outro lado, bonificações de tempo de serviço para efeitos de progressão na carreira docente aos educadores e professores qualificados para o exercício de outras funções educativas]
- 1997-04-29 | Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril – D.R. n.º 99, Série I-A [altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – 1.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1997-04-23 | Decreto-Lei n.º 95/97, 23 de Abril – D.R. n.º 95, Série I-A [aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário – Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento]
- 1997-04-01 | Despacho n.º 42/ME/97, 01 de Abril – D.R. n.º 76, Série II [altera as regulamentações dos artigos 54.º e 55.º do Estatuto da Carreira Docente, respectivamente aprovadas pelos Despachos n.º 244/ME/96 e n.º 243/ME/96, ambos de 15 de Novembro]
- 1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro [estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré-Escolar]
- 1997-01-14 | Parecer n.º 3/96, de 14 de Janeiro de 1997 – D.R. n.º 11, Série II [parecer sobre Habilitações para a Docência e estrutura dos Quadros das Escolas – Conselho Nacional da Educação (CNE)]
- 1996-12-31 | Despacho n.º 243/ME/96, de 31 de Dezembro [regulamenta o artigo 55.º do ECD que consagra a recolocação na carreira docente para os Educadores e Professores profissionalizados que tenham adquirido uma licenciatura ou um diploma de estudos superiores especializados em domínio directamente relacionado com a docência]
- 1996-12-31 | Despacho n.º 244/ME/96, de 31 de Dezembro – D.R. n.º 302, Série II [regulamenta o artigo 54.º do Estatuto da Carreira Docente]
- 1996-11-02 | Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro [estabelece nova redacção para o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores – RJFCP, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro]
- 1996-10-31 | Despacho Normativo n.º 45/96, de 31 de Outubro – D.R. n.º 253, Série I-B [altera o Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro (aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário)]
- 1996-10-29 | Despacho n.º 232/ME/96, de 29 de Outubro [cria o Programa Nónio-Século XXI, que se destina à produção, aplicação e utilização generalizada das Tecnologias da Informação e Comunicação no Sistema Educativo]
- 1996-09-03 | Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro [define os Agrupamentos de Escola considerados como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária]

- (TEIP), para o ano lectivo de 1996/97, e as condições de desenvolvimento de projectos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação]
- 1996-08-01 | Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto [cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP]
- 1996-07-08 | Despacho n.º 130/ME/96, de 08 de Julho – D.R. n.º 156, II Série [encarrega o Doutor João Barroso, professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, de realizar, em articulação com o Departamento de Programação e Gestão Financeira, um estudo prévio de natureza prospectiva sobre a necessidade de reforçar a dimensão local das políticas e da acção educativas, prevista no quadro das orientações definidas no Programa do Governo e reafirmadas no «pacto educativo»]
- 1996-06-19 | Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho [regulamenta a criação e aplicação dos Currículos Alternativos]
- 1996-03-21 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 16/96, de 21 de Março [cria o Grupo de Missão para Sociedade de Informação – MSI]
- 1995-12-26 | Despacho Normativo n.º 83/95, 26 de Dezembro – D.R. n.º 296, Série I-B [homologa, nos termos do disposto no artigo 3.º e alínea a) do n.º 2 do artigo 28.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, os Estatutos da Universidade do Minho, revistos de acordo com o artigo 30.º do mesmo diploma legal]
- 1995-07-05 | Portaria n.º 718/95, de 5 de Julho – D.R. n.º 153, Série I-B [altera o n.º 5.º da Portaria n.º 659/88, de 29 de Setembro (regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)].
- 1995-04-03 | Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de Abril [reorganiza o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), gerido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) – revoga o Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho]
- 1994-11-21 | Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro – D.R. n.º 269, Série I-A [avaliação do Ensino Superior]
- 1994-10-31 | Declaração de Rectificação n.º 185/94, de 31 de Outubro [rectificação do Despacho Normativo n.º 644-A/94, que altera o anexo do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, que aprova o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico]
- 1994-10-28 | Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro [Altera o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), entretanto alterado, por ratificação, pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto]
- 1994-09-22 | Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro – D.R. n.º 220, Série I-B [altera o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho (regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior)]
- 1994-09-17 | Despacho n.º 60/SEED/94, de 17 de Setembro – D.R. n.º 216, II Série [aprova o

- regulamento da prova global das disciplinas que constituem as componentes de formação geral, formação específica e de formação técnica dos cursos do Ensino Secundário]
- 1994-09-15 | Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 15 de Setembro – D.R. n.º 214, Série I-B (Suplemento) [altera o anexo do Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, que aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico]
- 1994-01-14 | Portaria n.º 39/94, 14 de Janeiro – D.R. n.º 11, Série I-B [altera os anexos n.os 1 e 2 à Portaria n.º 1218/90, de 19 de Dezembro, que aprova o mapa de recuperação do tempo de serviço prestado na anterior carreira pelos professores do ensino não superior, para efeitos de progressão na carreira docente aprovada pelo Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro]
- 1993-10-21 | Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro – D.R. n.º 247, Série I-B [aprova o regime de avaliação dos alunos do Ensino Secundário; alterado pelo Despacho Normativo n.º 45/96, de 31 de Outubro]
- 1993-08-20 | Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto – D.R. n.º 195, Série I-A [alteração, por ratificação, do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)]
- 1993-08-06 | Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto [criação do “Projecto de Educação Intercultural” no âmbito das actividades do “Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural” (SCOPREM)]
- 1993-06-23 | Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho [regulamenta o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional]
- 1993-06-11 | Portaria n.º 587/93, de 11 de Junho [criação de Escolas Básicas Integradas (EBI) e de Escolas Básicas do 2.º e do 3ºCEB]
- 1993-05-05 | Decreto Regulamentar n.º 14/93, de 5 de Maio – D.R. n.º 104, Série I-B [define as remunerações dos alunos estagiários do ramo de formação educacional das licenciaturas de ciências e do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino. Revoga o n.º 2 do n.º 13.º da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto, na redacção que lhe foi dada pela Portaria n.º 176/83, de 2 de Março]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril [adaptação das funções e da orgânica do Instituto de Inovação Educacional – IIE (criado pelo Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro), de acordo com a reestruturação do Ministério da Educação estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril – D.R. n.º 97, Série I-A [reestruturação do Ministério da Educação – aprova nova Lei Orgânica do Ministério da Educação]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 135/93, de 26 de Abril [regulamenta a natureza e competências do Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF), criado pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril (Lei Orgânica do Ministério da Educação) – revoga o Decreto-Lei n.º 485/72, de 2 de Dezembro]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril – D.R. n.º 97, Série I-A [estabelece a orgânica do Departamento da Educação Básica (DEB)]

- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril [adaptação das funções e da orgânica do Instituto de Inovação Educacional – IIE (criado pelo Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro), de acordo com a reestruturação do Ministério da Educação estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril]
- 1993-04-26 | Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril [reestruturação do Ministério da Educação – aprova nova Lei Orgânica do Ministério da Educação]
- 1992-11-09 | Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – D.R. n.º 259, Série I-A (1.º Suplemento) [Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 1992-11-09 | Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de Novembro – D.R. n.º 259, Série I-B (2.º Suplemento) [estabelece o regime de contabilização de unidade de crédito da formação contínua para efeitos de progressão na carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário]
- 1992-11-06 | Parecer n.º 2/92, do Conselho Nacional de Educação, de 06 de Novembro – D.R. n.º 257, II Série [avaliação dos alunos do Ensino Básico]
- 1992-10-13 | Decreto-lei n.º 216/92, de 13 de Outubro [estabelece o quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor pelas instituições de ensino universitário]
- 1992-07-04 | Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 04 de Julho – D.R. n.º 152, Série I-B (Suplemento) [regulamenta a avaliação do desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1992-06-30 | Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de Junho – D.R. n.º 148, Série I-B (4.º Suplemento) [regulamenta o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira docente do ensino não superior]
- 1992-06-20 | Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho [aprova o sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico, decorrente da reforma curricular de 1989; revoga o Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro]
- 1991-10-23 | Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de Outubro [aprova o sistema de avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1991-08-23 | Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto [aprova o regime de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentem estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1991-08-17 | Despacho n.º 124/ME/91, de 17 de Agosto [aprova os programas das disciplinas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário]
- 1991-08-09 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto [cria o Programa Educação para Todos – PEPT]
- 1991-05-17 | Despacho n.º 65/ME/91, de 17 de Maio [define o regime experimental da leccionação dos programas de Educação Cívica e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social]
- 1991-05-10 | Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio [define o regime de direcção, administração e

- gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário, que foi apenas aplicado em regime de experiência pedagógica (artigo 52.º)]
- 1991-04-20 | Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 20 de Abril [o Ciclo Preparatório TV (CPTV), a fim de, em conformidade com o LBSE, privilegiar o recurso aos multimédia e às TIC, nomeadamente ao nível do 2CEB, passou a denominar-se Ensino Básico Mediatizado (EBM)]
- 1991-03-26 | Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de Março [define a tipologia dos edifícios escolares, em consonância com o disposto no artigo 40.º da LBSE]
- 1991-03-13 | Despacho Normativo n.º 63/91 de 13 de Março [criação do “Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural” (SCOPREM)]
- 1990-12-19 | Portaria n.º 1218/90, de 19 de Dezembro – D.R. n.º 291, Série I [aprova o mapa de recuperação do tempo de serviço prestado na anterior carreira pelos professores do ensino não superior, para efeitos de progressão na carreira docente aprovada pelo Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro]
- 1990-09-19 | Despacho n.º 162/ME/90, de 19 de Setembro [designa os elementos que constituem o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular]
- 1990-09-12 | Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro – D.R. n.º 211, Série I (Suplemento) [aprova, para ratificação, a Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 26 de Janeiro de 1990]
- 1990-09-05 | Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro – D.R. n.º 205, Série I [estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico]
- 1990-09-01 | Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro – D.R. n.º 202, Série II [aprova o plano de concretização da Área-Escola e o seu modelo organizativo]
- 1990-09-01 | Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro – D.R. n.º 202, Série II [regulamenta as Actividades de Complemento Curricular]
- 1990-09-01 | Despacho n.º 139/ME/90, de 1 de Setembro [aprova os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 1990-09-01 | Portaria n.º 782/90, de 1 de Setembro [define os limites temporais e outras condições organizativas do desenvolvimento da experiência pedagógica de aplicação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto]
- 1990-08-25 | Lei n.º 50/90, de 25 de Agosto – D.R. n.º 196, Série I [prosseguimento de estudos superiores por professores do ensino primário e educadores de infância]
- 1990-05-15 | Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio [cria, em regime de experiência pedagógica, para o ano lectivo de 1990-91, uma escola básica de nove anos, em cada Direcção Regional de Educação, a nível de sede de concelho]
- 1990-05-05 | Portaria n.º 224/90, de 5 de Abril [cria o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular]
- 1990-04-28 | Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril – D.R. n.º 98, Série I (1º Suplemento) [aprova

- o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1990-01-25 | Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro – D.R. n.º 21, Série I [define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória – estabelece condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória e define apoios e complementos educativos nos domínios da orientação e psicologia, da acção social e da saúde escolar]
- 1989-12-18 | Decreto-Lei n.º 435/89, de 18 de Dezembro – D.R. n.º 289, Série I [extingue o Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira e estabelece a estrutura orgânica e funcional do Instituto de Inovação Educacional (IIE) de António Aurélio da Costa Ferreira]
- 1989-11-18 | Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de Novembro – D.R. n.º 266, Série I (Suplemento) [aprova a estrutura da carreira docente do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório]
- 1989-10-30 | Despacho n.º 174/ME/89, de 30 de Outubro – D.R. n.º 250, Série II [aplicação dos programas do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em regime de experiência pedagógica]
- 1989-10-11 | Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – D.R. n.º 234, Série I [define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário – OJFICEIPEBS]
- 1989-10-11 | Decreto-Lei n.º 345/89, de 11 de Outubro – D.R. n.º 234, Série I [dispensa os professores do quadro, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário, do 2.º ano de formação desde que preencham determinados requisitos. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto]
- 1989-09-12 | Despacho n.º 155/ME/89, de 12 de Setembro – D.R. n.º 210, Série II [constitui um grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensinos básico e secundário]
- 1989-08-29 | Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – D.R. n.º 198, Série I [estabelece os princípios gerais que ordenam a estruturação curricular prevista na LBSE e são aprovados os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1989-08-29 | Despacho Normativo n.º 80/89, de 29 de Agosto – D.R. n.º 198, Série I [ouvida a comissão instituída pela Despacho n.º 31/ME/89, de 08 de Março, e atendendo à especificidade da estrutura da Universidade do Minho, ressalvada nas normas estatutárias, homologa, nos termos nos termos do disposto no artigo 3.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, os Estatutos da Universidade do Minho]
- 1989-08-23 | Decreto-Lei n.º 282/89, 23 de Agosto – D.R. n.º 193, Série I [Regula a concessão de equiparação a bolseiro fora do País]
- 1989-06-07 | Parecer n.º 6/89, de 7 de Junho – D.R. n.º 130, II Série [parecer do Conselho Nacional de Educação sobre os “novos planos curriculares dos ensinos básico e secundários”]
- 1989-05-11 | Decreto-Lei n.º 155/89, 11 de Maio – D.R. n.º 108, Série I [estabelece normas quanto à criação, alteração, suspensão e extinção de cursos nas universidades]

- 1989-05-02 | Lei n.º 9/89, de 2 de Maio – D.R. n.º 100, Série I [Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – consagra o direito à educação especial como “uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino (...) e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa” (ponto 1, Artigo 9.º)]
- 1989-02-03 | Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – D.R. n.º 29, Série I [estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário]
- 1989-01-10 | Despacho n.º 208/ME/88, de 10 de Janeiro – D.R. n.º 8 Série II [aprova o Regulamento de Equiparação a Bolseiro. Publicado, para rectificação, no D.R. n.º 20, Série II, de 24 de Janeiro de 1989]
- 1988-09-29 | Portaria n.º 659/88, de 29 de Agosto – D.R. n.º 226, Série I [regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]
- 1988-09-24 | Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro – D.R. n.º 222, Série I [define a autonomia das universidades]
- 1988-09-13 | Decreto-Lei n.º 319-A/88, de 13 de Setembro – D.R. n.º 212, Série I (Suplemento) [cria a Universidade da Madeira]
- 1988-08-19 | Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto – D.R. n.º 191, Série I [regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário]
- 1988-08-17 | Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto – D.R. n.º 189, Série II [consagra as atribuições e os critérios genéricos de organização e funcionamento das equipas de Educação Especial]
- 1988-08-03 | Decreto-Lei n.º 272/88, 3 de Agosto – D.R. n.º 178, Série I [equiparação a bolseiro de funcionários e agentes da Administração Pública]
- 1988-07-15 | Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de Julho – D.R. n.º 162, Série II [define o conceito de escola de intervenção prioritária e regulamenta o número de lugares docentes, o seu funcionamento e os apoios pedagógicos e logísticos]
- 1988-06-21 | Decreto-Lei n.º 214-A/88, 21 de Junho – D.R. n.º 141, Série I (2.º Suplemento) [cria na Universidade dos Açores o Centro Integrado de Formação de Professores]
- 1988-05-28 | Portaria n.º 336/88, de 28 de Maio – D.R. n.º 124, Série I [regulamenta a prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico]
- 1988-02-11 | Portaria n.º 100/88, de 11 de Fevereiro – D.R. n.º 35 Série I [introduz alterações à Portaria n.º 853/87, de 4 de Novembro, que procede à reestruturação dos cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e à respectiva regulamentação]

- 1988-01-21 | Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro – D.R. n.º 17, Série I (1.º Suplemento)
[reformulada e reestrutura os quadros docentes das escolas dos ensinos preparatório e secundário e estabelece os mecanismos legais necessários a uma maior estabilidade profissional dos professores]
- 1987-12-10 | Resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987 – D.R. n.º 17, Série II, de 21 de Janeiro de 1988 [aprova a criação do “Programa interministerial de promoção do sucesso educativo” – PIPSE]
- 1987-11-04 | Portaria n.º 852/87, de 4 de Novembro – D.R. n.º 254, Série I [procede à reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e à respectiva regulamentação]
- 1987-11-04 | Portaria n.º 853/87, de 4 de Novembro – D.R. n.º 254, Série I [reestrutura os cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a respectiva regulamentação]
- 1987-11-03 | Portaria n.º 850/87, de 3 de Novembro – D.R. n.º 253, Série I [aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto]
- 1987-10-28 | Portaria n.º 844/87, de 28 de Outubro – D.R. n.º 248, Série I [aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]
- 1987-08-20 | Portaria n.º 715/87, de 20 de Agosto – D.R. n.º 190, Série I [aprova os planos de estudos dos cursos de bacharelato em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário da Universidade do Minho]
- 1987-07-18 | Portaria n.º 621/87, de 18 de Julho – D.R. n.º 163, Série I [autoriza a Universidade do Minho a conferir o grau de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário]
- 1987-07-09 | Lei n.º 31/87, de 9 de Julho – D.R. n.º 155, Série I [alteração ao Conselho Nacional de Educação, por ratificação – foi-lhe atribuído, entre outras competências (artigo 2.º-3), a de “acompanhar a aplicação e o desenvolvimento do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo”]
- 1987-06-11 | Decreto-Lei n.º 233/87, de 11 de Junho – D.R. n.º 133, Série I [permite, em determinados condições, a dispensa de prova final a que se refere o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 405/86, de 5 de Dezembro, relativamente aos formandos que a requeiram]
- 1987-01-06 | Decreto-Lei n.º 6/87, de 6 de Janeiro – D.R. n.º 4, Série I [alarga o processo de formação em serviço dos docentes do ensinos preparatório e secundário das escolas públicas aos docentes das escolas do ensino particular e cooperativo para efeitos de profissionalização]
- 1987-01-03 | Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro – D.R. n.º 2, Série I [aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Revoga o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, e demais legislação orgânica que lhe é complementar]
- 1986-12-11 | Decreto-Lei n.º 409/86, de 11 de Dezembro – D.R. n.º 284, Série I [cria na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro o Centro Integrado de Formação de Professores e extingue a Escola Superior de Educação de Vila Real]

- 1986-12-05 | Decreto-Lei n.º 405/86, de 5 de Dezembro – D.R. n.º 280, Série I [regula o processo de profissionalização dos professores, revoga Portaria n.º 750/85, de 2 de Outubro]
- 1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]
- 1986-09-19 | Decreto-Lei n.º 298/86, de 19 de Setembro – D.R. n.º 216, Série I [dá nova redacção ao artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de Março, que aprova o referencial genérico das actividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário]
- 1986-08-14 | Portaria n.º 442-C/86, 14 de Agosto – D.R. n.º 186, Série I (1º Suplemento) [altera os n.ºs 1 e 2 do n.º 10.º da Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho, que regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico]
- 1986-07-17 | Decreto-Lei n.º 194/86, 17 de Julho – D.R. n.º 162, Série I [cria na Universidade de Évora o Centro Integrado de Formação de Professores]
- 1986-07-08 | Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho – D.R. n.º 154, Série I [regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a actuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico]
- 1986-05-21 | Decreto-Lei n.º 109/86, 21 de Maio – D.R. n.º 116, Série I [mantém em regime de instalação diversos estabelecimentos de ensino superior]
- 1986-05-17 | Decreto-Lei n.º 101/86, 17 de Maio – D.R. n.º 113, Série I [estabelece um esquema programático de extinção das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário]
- 1986-05-17 | Decreto-Lei n.º 100/86, 17 de Maio – D.R. n.º 113, Série I [reestrutura a carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos primário, preparatório e secundário. Alterado pelo artigo 89.º da Lei n.º 49/86, de 31 de Dezembro (orçamento do Estado para 1987)]
- 1986-04-15 | Lei n.º 8/86 de 15 de Abril – D.R. n.º 87, Série I [altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio, (processo de profissionalização dos professores)]
- 1986-04-15 | Despacho n.º 78/MEC/86, de 15 de Abril – D.R. n.º 87, Série II [cria os grupos de docentes do ensino preparatório]
- 1986-03-22 | Decreto-Lei n.º 60/86, de 22 de Março – D.R. n.º 68, Série I [extingue o Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro e cria em sua substituição a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]
- 1986-03-21 | Decreto-Lei n.º 59/86, 21 de Março – D.R. n.º 67, Série I [aprova o referencial genérico das actividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário]

- 1986-01-22 | Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro – D.R. n.º 18, Série I [cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e estabelece as suas atribuições]
- 1985-11-15 | Despacho n.º 206/ME/85, de 15 de Novembro [aprova o Projecto MINERVA – Meios Informáticos No Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização]
- 1985-10-02 | Portaria n.º 750/85, de 2 de Outubro – D.R. n.º 227, Série I [dá cumprimento ao n.º 2, do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio, que altera o processo de profissionalização de professores]
- 1985-09-28 | Decreto-Lei n.º 381-D/85, de 28 de Setembro – D.R. n.º 224, Série II (2.º Suplemento) [estabelece critérios para que as instituições de ensino superior orientadas para realizar formação inicial e em serviço de professores possam proceder à contratação de docentes]
- 1985-05-08 | Decreto-Lei n.º 150-A/85, de 8 de Maio – D. R. n.º 105, Série I (Suplemento) [altera o processo de profissionalização dos professores]
- 1985-02-22 | Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro – D.R. n.º 44, Série I [Cria o tipo de escola preparatória e secundária C + S]
- 1984-10-29 | Decreto-Lei n.º 346/84, de 29 de Outubro – D.R. n.º 251, Série I [cria o Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da Universidade do Minho]
- 1984-10-09 | Despacho n.º 68/SEAM/84, de 9 de Outubro [nomeia o grupo de trabalho que produzir o relatório publicado em Abril de 1985, intitulado “Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo”, e que ficou conhecido como o “Relatório Carmona”]
- 1984-07-23 | Portaria n.º 494/84, de 23 de Julho – D.R. n.º 169, Série I [dá nova redacção ao n.º 1 do n.º 1.º da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto, que estabelece as condições a que deverão obedecer os estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das faculdades de ciências e das licenciaturas em ensino]
- 1983-06-07 | Despacho Ministerial n.º 108/ME/83, de 7 de Junho [cria a Comissão Coordenadora para a instalação do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP), da Universidade do Minho]
- 1983-05-25 | Portaria n.º 607/83, de 25 de Maio – D.R. n.º 120, Série I [aprova o regulamento da Profissionalização em Exercício, Revoga a Portaria n.º 64/81, de 16 de Janeiro]
- 1983-05-25 | Portaria n.º 606/83, de 25 de Maio – D.R. n.º 120, Série I [aprova o regulamento da Profissionalização em Exercício nas Escolas Particulares e Cooperativas dos Ensinos Preparatório e Secundário, Revoga a Portaria n.º 278/81, de 19 de Março].
- 1983-03-02 | Portaria n.º 176/83, de 2 de Março – D.R. n.º 50, Série I [altera a redacção do n.º 2 do n.º 13.º da Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto (estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das faculdades de ciências e das licenciaturas em ensino)]
- 1983-02-02 | Portaria n.º 121/83, de 02 de Fevereiro – D.R. n.º 27, Série I [confere autonomia administrativa e financeira à Universidade do Minho – ao abrigo do disposto no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 188/82, de 17 de Maio, a Universidade do Minho é dotada, a partir de 01 de

- Janeiro de 1983, de autonomia administrativa e financeira]
- 1982-05-22 | Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Maio – D.R. n.º 93, Série I [cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Ministério da Educação e das Universidades]
- 1981-09-11 | Portaria n.º 792/81, 11 de Setembro – D.R. n.º 209, Série I [regulamenta a atribuição da classificação final das licenciaturas em ensino]
- 1981-08-19 | Despacho n.º 43/81, de 19 de Agosto – D.R. n.º 189, II Série [determina que só pode candidatar-se à frequência das escolas do magistério primário quem possuir como habilitação o 11.º ano de escolaridade]
- 1981-01-16 | Portaria n.º 64/81, de 16 de Janeiro – D.R. n.º 13, Série I [aprova o regulamento da Profissionalização em Exercício]
- 1981-07-01 | Decreto-Lei n.º 185/81, de 01 de Julho – D.R. n.º 148, Série I [aprova o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico]
- 1980-10-31 | Despacho n.º 358/80, de 31 de Outubro – D.R. n.º 253, Série II [projecto global de formação da Profissionalização em Exercício]
- 1980-10-06 | Portaria n.º 791/80, de 06 de Outubro – D.R. n.º 231, Série I [introduz várias alterações à Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto (estabelece as condições a que deverão obedecer os estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das Faculdades de Ciências)]
- 1980-10-06 | Decreto Normativo n.º 323/80, de 6 de Outubro – D.R. n.º 231, Série I [fixa os princípios gerais que hão-de presidir à elaboração dos planos de estudos dos cursos de licenciatura em Ciências segundo o sistema de unidades de crédito]
- 1980-08-16 | Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto – D.R. n.º 188, Série I [cria os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo]
- 1980-07-25 | Decreto-Lei n.º 252/80, de 25 de Julho – D.R. n.º 170, Série I [transforma o Instituto Universitário dos Açores em Universidade dos Açores]
- 1980-05-29 | Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio – D.R. n.º 124, Série I [institucionaliza o regime de créditos nas Universidades]
- 1980-01-09 | Portaria n.º 26-G2/80, 9 de Janeiro – D.R. n.º 7, Série I (5.º Suplemento) [aprova os programas das disciplinas curriculares das escolas normais de educadores de infância]
- 1979-12-29 | Decreto-Lei n.º 519-E2/79, de 29 de Dezembro – D.R. n.º 299, Série I (8.º Suplemento) [unifica os grupos, subgrupos, disciplinas e especialidades dos ensinos liceal e técnico-profissional e fixa as habilitações consideradas como próprias e suficientes para os ensinos preparatório e secundário]
- 1979-12-29 | Decreto-Lei n.º 519-R2/79, de 29 de Dezembro – D.R. n.º 299, Série I (16.º Suplemento) [aprova o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância]
- 1979-12-29 | Decreto-Lei n.º 519-T1/79, 29 de Dezembro – D.R. n.º 299, Série I (7.º Suplemento) [estabelece o regime dos contratos plurianuais, anuais e temporários dos docentes além dos quadros dos ensinos preparatório e secundário e estabelece o regime da profissionalização em

exercício de docentes]

- 1979-12-26 | Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro – D.R. n.º 296, Série I (3.º Suplemento) [define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração»]
- 1979-12-20 | Portaria n.º 697/79, de 20 de Dezembro – D.R. n.º 292, Série I [altera os n.ºs 2 e 9 da Portaria n.º 139-A/76, de 12 de Março, que regulamenta o plano dos cursos especiais criados pelo Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro]
- 1979-11-13 | Decreto-Lei n.º 448/79, D.R. n.º 262, Série I de 1979-11-13 [Aprova o Estatuto da Carreira Docente Universitária]
- 1979-08-16 | Portaria n.º 431/79, de 16 de Agosto – D.R. n.º 188, Série I [estabelece as condições a que deverão obedecer os estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das licenciaturas das Faculdades de Ciências]
- 1978-12-27 | Decreto-Lei n.º 432/78, 27 de Dezembro – DR n.º 296, Série I [cria na Universidade de Aveiro o Centro Integrado de Formação de Professores]
- 1978-12-22 | Decreto-Lei n.º 423/78, de 22 de Dezembro – D.R. n.º 293, Série I [estabelece normas relativas à correspondência entre as licenciaturas em ensino conferidas por Universidades e Institutos Universitários e o Exame de Estado]
- 1978-12-22 | Portaria n.º 756/78, de 22 de Dezembro – D.R. n.º 293, Série I [regulamenta os estágios do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências e do ramo de licenciaturas em ensino criadas por disposições legais]
- 1978-12-04 | Despacho Conjunto n.º 103/78, de 4 de Dezembro – D.R. n.º 278, II Série [aprova o Regulamento dos Estágios Pedagógicos das Licenciaturas dos Ramos de Formação Educacional das Faculdades de Ciências]
- 1978-11-10 | Portaria n.º 652/78, de 10 de Novembro – D.R. n.º 259, Série I [regulamenta os estágios pedagógicos dos bacharelatos no ensino das Universidades de Aveiro e do Minho, dos Institutos Universitários dos Açores e de Évora e dos Institutos Politécnicos da Covilhã e de Vila Real. É revogada a Portaria n.º 438/78, de 4 de Agosto]
- 1978-11-08 | Portaria n.º 649/78, de 8 de Novembro – D.R. n.º 257, Série I [determina as condições escolares necessárias para a inscrição nos estágios de formação educacional]
- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 36/78, de 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria no Instituto Universitário dos Açores vários cursos de licenciatura]
- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 37/78, de 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria na Universidade do Minho vários cursos de licenciatura]
- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 38/78, de 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria no Instituto Universitário de Évora vários cursos de licenciatura]
- 1978-10-25 | Decreto Regulamentar n.º 39/78, 25 de Outubro – D.R. n.º 246, Série I [cria na Universidade de Aveiro vários cursos de licenciatura]
- 1978-10-12 | Decreto-Lei n.º 304/78, de 12 de Outubro – D.R. n.º 235, Série I [estabelece normas

definidoras dos vários graus atribuídos pelas instituições de ensino superior, bem como do processo para a sua obtenção]

- 1978-08-04 | Portaria n.º 438/78, de 04 de Agosto – D.R. n.º 178, Série I [regula os estágios pedagógicos dos bacharelatos em ensino das Universidades de Aveiro e Minho, dos Institutos Universitários dos Açores e Évora e dos Institutos Politécnicos da Covilhã e Vila Real]
- 1978-07-28 | Lei n.º 61/78, de 28 de Julho – D.R. n.º 172, Série I [ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro, que cria o ensino superior curto]
- 1978-07-27 | Decreto-Lei n.º 210/78, 27 de Julho – D.R. n.º 171, Série I [dá nova redacção ao Decreto-Lei n.º 616/76, de 27 de Julho (regime especial de bacharelatos)]
- 1978-07-18 | Decreto-Lei n.º 183/78, de 18 de Julho – D.R. n.º 163, Série I [cria cursos de bacharelato em vários estabelecimentos de ensino superior]
- 1978-07-14 | Despacho n.º 157/78, de 14 de Julho – D.R. n.º 160, Série II [aprova o Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário para o ano lectivo de 1978-1979 – viria a ser o último plano de estudos aprovado para as escolas do magistério primário]
- 1977-10-14 | Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro – D.R. n.º 238/77, Série I (2.º Suplemento) [cria o ensino superior de curta duração]
- 1977-06-23 | Decreto-Lei n.º 262/77, de 23 de Junho – D.R. n.º 143 Série I (Suplemento) [estabelece normas relativas às colocações de professores provisórios e eventuais dos ensinos preparatório e secundário]
- 1977-05-17 | Despacho n.º 52/77, de 17 de Maio – D.G. n.º 114, II Série [determina que o ingresso nas escolas do magistério primário passa a ser exigido, a partir do ano lectivo de 1979-1980, o curso complementar do ensino secundário com as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais ou Geografia ou Físico-Químicas]
- 1977-05-03 | Despacho n.º 44/77, de 03 de Maio – D.G. n.º 102, II Série [determina que só pode candidatar-se à frequência das escolas do magistério primário quem possuir como habilitação o curso complementar do ensino secundário]
- 1977-03-08 | Decreto-Lei n.º 88/77, de 8 de Março – D.R. n.º 56, Série I [revoga o Decreto-Lei n.º 147/76, de 19 de Fevereiro - Criação da Faculdade de Pedagogia na Universidade de Lisboa]
- 1977-02-24 | Decreto-Lei n.º 66/77 de 24 de Fevereiro – D.R. n.º 46, Série I [fixa os limites de idade para serem admitidos os candidatos aos exames de admissão às escolas do magistério primário]
- 1977-02-01 | Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I [cria o sistema público de educação pré-escolar]
- 1977-02-01 | Lei n.º 6/77, de 1 de Fevereiro – D.R. n.º 26, Série I [cria as Escolas Normais de Educadores de Infância – ENEI]
- 1976-12-31 | Decreto n.º 925/76, de 31 de Dezembro – D.R. n.º 303, Série I (3.º Suplemento) [regulamenta os estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo educacional das Faculdades de Ciências]
- 1976-12-31 | Portaria n.º 786/76, de 31 de Dezembro – D.R. n.º 303, Série I (3.º Suplemento)

- [estabelece normas relativas a inscrições nos estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências]
- 1976-10-23 | Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro [estabiliza os processos de gestão democrática nas escolas do Ensino Preparatório e Secundário – substitui o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro]
- 1976-10-23 | Decreto-Lei n.º 769-B/76, de 23 de Outubro – D.R. n.º 249, Série I (1.º Suplemento) [cria comissões científicas nacionais interuniversitárias]
- 1976-08-25 | Decreto-Lei n.º 672/76, de 25 de Agosto – D.R. n.º 199, Série I (Suplemento) [estabelece as normas relativas ao preenchimento de lugares docentes existentes, que em cada estabelecimento, grupo, subgrupo, disciplina, ou especialidade não possa ser assegurado por pessoal docente dos quadros]
- 1976-08-04 | Decreto-Lei n.º 664/76, de 04 de Agosto – D.R. n.º 181, Série I [cria o Instituto Universitário da Madeira]
- 1976-07-31 | Decreto-Lei n.º 651/76, de 31 de Julho – D.R. n.º 178, Série I [Estabelece a habilitação para a docência do ensino primário – consideram-se para todos os efeitos legais como habilitados com o Exame de Estado para a docência no ensino primário os indivíduos que tenham concluído ou venham a concluir com aproveitamento o curso do magistério primário segundo o plano de estudos em vigor]
- 1976-07-27 | Decreto-Lei n.º 616/76, de 27 de Julho – D.R. n.º 174, Série I [considera correspondentes ao Exame de Estado os bacharelados em ensino pela Universidade do Minho]
- 1976-06-15 | Decreto n.º 472/76, de 15 de Junho – D.R. n.º 139, Série I [determina as condições de acesso a diversos estágios pedagógicos]
- 1976-04-29 | Decreto-Lei n.º 316/76, de 29 de Abril – D.R. n.º 101, Série I [determina que as escolas de regentes agrícolas e respectivas secções passem a depender da Direcção-Geral do Ensino Superior]
- 1976-04-10 | Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa, de 10 de Abril – D.R. n.º 86, Série I [a Assembleia Constituinte, reunida em sessão plenária de 2 de Abril de 1976, aprova e decreta a Constituição da República Portuguesa]
- 1976-03-12 | Portaria n.º 139-A/76, de 12 de Março – D.G. n.º 61, Série I (1º Suplemento) [regulamenta o plano dos cursos especiais criados pelo Decreto-Lei n.º 111/76, de 7 de Fevereiro]
- 1976-02-19 | Decreto-Lei n.º 147/76, de 19 de Fevereiro – D.G. n.º 42 Série I [cria na Universidade de Lisboa a Faculdade de Pedagogia]
- 1976-02-07 | Decreto-Lei n.º 111/76, de 07 de Fevereiro – D.G. n.º 32, Série I [cria cursos especiais para regentes escolares, professores eventuais e professores de posto]
- 1975-11-08 | Despacho n.º 40/75, de 08 de Novembro [estabiliza os processos de gestão democrática nas escolas do Ensino Primário – substitui os Despacho n.º 68/74, de 28 de

- Novembro, e Despacho n.º 1/75]²
- 1975-07-11 | Decreto-Lei n.º 363/75, 11 de Julho – D.G. n.º 158, Série I [aprova as bases programáticas para a reforma do ensino superior]
- 1975-06-25 | Decreto-Lei n.º 309-B/75, de 25 de Junho – D.G. n.º 144, Série I (2.º Suplemento) [estabelece as normas de habilitação ao Exame de Estado para a docência no ensino primário]
- 1975-02-01 | Decreto-Lei n.º 45/75, de 01 de Fevereiro – D.G. n.º 27, Série I [revoga o artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 31658 de 21 de Novembro de 1941, relativo ao recrutamento do pessoal docente – suspende a obrigatoriedade de realização do Exame de Estado]
- 1974-12-21 | Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro – D.G. n.º 297, Série I (2.º Suplemento) [regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos Ensinos Preparatório e Secundário – aprova a “gestão democrática”]
- 1974-11-28 | Despacho n.º 68/74, de 28 de Novembro [aprova a gestão democrática nas escolas do Ensino Primário, com alterações introduzidas pelo Despacho n.º 1/75]
- 1974-08-29 | Decreto-Lei n.º 405/74, de 29 de Agosto – D.G. n.º 201, Série I [estabelece as condições necessárias para a concessão da equivalência aos Exames de Estado para os magistérios primário, preparatório e secundário]
- 1974-04-24 | Declaração de 24 de Abril – D.G. n.º 96, Série I (1º Suplemento) [de ter sido rectificadora a Portaria n.º 278/74, de 16 de Abril, que torna extensiva às províncias ultramarinas a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho]
- 1974-04-16 | Portaria n.º 278/74, de 16 de Abril – D.G. n.º 89, Série I [torna extensiva às províncias ultramarinas a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho]
- 1973-08-11 | Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto – D.G. n.º 188, Série I [cria novas Universidades – onde está incluída a Universidade do Minho –, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adopta providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades]
- 1973-07-25 | Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – D.G. n.º 173, Série I [aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo – Lei das Bases da Educação]
- 1973-07-25 | Decreto-Lei n.º 380/73, de 25 de Julho – D.G. n.º 173, Série I [cria em cada Universidade uma assessoria jurídica]
- 1973-02-26 | Decreto-Lei n.º 67/73 de 26 de Fevereiro – D.G. n.º 48, Série I [extingue os postos escolares do ensino primário, substituindo-os por escolas primárias]

² O Despacho n.º 40/75, pelo que conseguimos apurar, não chegou a ser publicado em Diário do Governo. Este Despacho é, de forma recorrente, associado a duas datas distintas (18 de Outubro e 08 de Novembro). Pelas pesquisas efectuadas, somos levados a optar pela última, embora sem assumi-la como um dado adquirido. Numa publicação do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (ME/GEP, 1988a), intitulada “Quadro Legal – Ensino Primário”, refere-se a data de 08 de Novembro. Contudo, em muitos outros estudos ou através de uma simples pesquisa na Internet, é frequente surgir a data de 18 de Outubro conotada com o referido Despacho. O mesmo se deduz em relação ao Despacho n.º 1/75, sendo que, neste caso, nem uma data surge referenciada. Os dois documentos são invocados a propósito de ajustes efectuados ao Despacho n.º 68/74, de 28 de Novembro, que estipula a “gestão democrática” nas escolas do “ensino primário” de então (ME/GEP, 1988a), agora do ICEB (uma vez mais, salvo prova em contrário, não consta que este último documento tivesse merecido a publicação em Diário do Governo).

- 1973-02-26 | Portaria n.º 140/73, de 26 de Fevereiro – D.G. n.º 48, Série I [estabelece várias disposições sobre o curso intensivo criado pelo Decreto-Lei n.º 67/73 de 26 de Fevereiro]
- 1973-02-26 | Decreto-Lei n.º 68/73 de 26 de Fevereiro – D.G. n.º 48, Série I [regulamenta a transformação de postos escolares em escolas]
- 1972-12-02 | Decreto-Lei n.º 485/72, de 2 de Dezembro – D.G. n.º 280, Série I [reorganização do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, que passa a designar-se de Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP), criado pelo Decreto-lei n.º 408/71, de 27 de Setembro (Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional)]
- 1971-10-23 | Decreto n.º 443/71, de 23 de Outubro – D.G. n.º 250, Série I [revê os elencos das disciplinas e a orgânica dos bacharelatos e licenciaturas que se professam nas Faculdades de Ciências, bem como o respectivo regime de frequência e exames (institui o sistema de formação sequencial ou bietápico de professores)]
- 1971-09-27 | Decreto-Lei n.º 408/71, 27 de Setembro [promulga a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional (MEC)]
- 1971-08-23 | Despacho da Presidência do Conselho, de 23 de Agosto de 1971 – D.G. n.º 198, I Série [determina que seja publicado na 1.ª Série do Diário do Governo o texto integral da Constituição Política da República Portuguesa, estabelecido de harmonia com as alterações introduzidas pelas leis constitucionais posteriores à sua aprovação – com a nova redacção promulgada pela Lei n.º 3/71, de 16 de Agosto]
- 1969-02-17 | Decreto-Lei n.º 48868, de 17 de Fevereiro de 1969 – D.G. n.º 40, I Série, Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional [regula a prestação de estágios para a formação pedagógica dos professores dos grupos 1.º a 9.º do ensino liceal e 1.º a 11.º do ensino técnico profissional]
- 1968-09-09 | Portaria n.º 23600, de 9 de Setembro de 1968 – D.G. n.º 213, I Série, 1.º Suplemento [cria as escolas preparatórias do ensino secundário, fixa as denominações e quadros do pessoal docente, administrativo e menor das mesmas escolas e define certos regimes especiais aplicáveis, a título provisório, na primeira fase do respectivo funcionamento]
- 1968-09-09 | Decreto n.º 48572, de 9 de Setembro de 1968 – D.G. n.º 213, I Série (1.º Suplemento) [aprova o estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário]
- 1968-08-09 | Portaria n.º 23529, de 9 de Agosto de 1968 – D.G. n.º 188, Série I [cria o ciclo preparatório da telescola, ou, abreviadamente, ciclo preparatório TV, como modalidade do ciclo preparatório do ensino secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 47480]
- 1968-02-10 | Portaria n.º 23217, de 10 de Fevereiro de 1968 – D.G. n.º 35, I Série, Ministério da Educação Nacional [cria na Telescola um curso de formação e actualização de futuros professores do ciclo preparatório do ensino secundário]
- 1967-03-10 | Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março – D.G. n.º 59, Série I [permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente]

- 1967-01-02 | Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de Janeiro de 1967 – D.G. n.º 1, I Série [institui o “ciclo preparatório do ensino secundário”, que substitui tanto o “1.º ciclo do ensino liceal” como o “ciclo preparatório do ensino técnico profissional” – unifica as duas vias de prosseguimento de estudos alternativas, subsequentes ao “ensino primário elementar”]
- 1966-07-12 | Portaria n.º 22113, de 12 de Julho de 1966 – D.G. n.º 160, I Série, Ministério da Educação Nacional [introduz alterações no regime do “Curso Unificado da Telescola”, instituído pela Portaria n.º 21113, de harmonia com o disposto nos Decretos-Lei n.ºs 46135 e 46136]
- 1965-06-26 | Portaria n.º 21358, de 26 de Junho de 1965 – D.G. n.º 140, I Série [designa por «Curso Unificado da Telescola», para ser ministrado na telescola e seguido em postos de recepção, o curso formado pelas disciplinas que constituem o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, acrescido da de Francês, estabelecido pelo Portaria n.º 21113 – regula a concessão de diploma de monitor de posto de recepção do referido curso e revoga o disposto no artigo 3.º da referida portaria]
- 1965-02-17 | Portaria n.º 21113, de 17 de Fevereiro de 1965 – D.G. n.º 113, I Série, Ministério da Educação Nacional [determina que na Telescola, criada pelo Decreto-Lei n.º 46136, seja ministrado um curso, a seguir em postos de recepção, formado pelas disciplinas que constituem o “ciclo preparatório do ensino técnico profissional” – “Curso Unificado da Telescola”]
- 1964-12-31 | Decreto-Lei n.º 46136, de 31 de Dezembro de 1964 – D.G. n.º 305, I Série, Ministério de Educação Nacional [é criada, na dependência do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, uma Telescola, destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares]
- 1964-12-31 | Decreto-Lei n.º 46135, de 31 de Dezembro de 1964 – D.G. n.º 305, I Série, Ministério de Educação Nacional [criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino – IMAVE]
- 1964-07-09 | Decreto-Lei n.º 45810, de 9 de Julho de 1964 – D.G. n.º 160, I Série, Ministério da Educação Nacional [amplia o período de escolaridade obrigatória – a escolaridade obrigatória é alargada para 6 anos, envolvendo todas as crianças dos 7 até aos 14 anos de idade, com a frequência do ensino primário elementar (4 anos) prosseguida por uma de três vias: “ensino primário complementar” (5.ª e 6.ª classes), “1.º ciclo do ensino liceal” ou “ciclo preparatório do ensino técnico profissional”, ambos de 2 anos]
- 1960-12-02 | Decreto-Lei n.º 43369, de 2 de Dezembro de 1960 – D.G. n.º 279, Série I [altera o plano de estudos das Escolas do Magistério Primário e insere outras disposições relativas ao funcionamento das referidas escolas]
- 1960-05-28 | Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de Maio de 1960 – D.G. n.º 125, I Série, Ministério da Educação Nacional [actualiza os programas do ensino primário a adoptar a partir do ano lectivo seguinte; declara a obrigatoriedade de frequência da 4.ª classe para todos os menores com idade escolar prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38968 – o ensino primário passa a ser constituído por quatro classes, formando um só ciclo, estabelecendo a escolaridade obrigatória de 4 anos para os alunos de ambos os sexos]
- 1957-10-30 | Decreto n.º 41341, de 30 de Outubro de 1957 – D.G. n.º 246, I Série, Ministério da Educação Nacional [promulga a reforma das Faculdades de Letras]
- 1956-12-31 | Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de Dezembro de 1956 – D.G. n.º 284, I Série, Ministério

- da Educação Nacional [amplia e reforça o regime de obrigatoriedade do ensino primário elementar – estabelece a escolaridade obrigatória de 4 anos para os alunos do sexo masculino]
- 1956-10-15 | Decreto-Lei n.º 40800, de 15 de Outubro de 1956 – D.G. n.º 222, I Série [restabelece em Lisboa o estágio pedagógico para a formação dos professores do ensino liceal, a realizar no Liceu Pedro Nunes, o qual readquire as funções de liceu normal, e insere disposições relativas ao mesmo estágio]
- 1952-10-27 | Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952 – D.G. n.º 241, I Série, Ministério da Educação Nacional [reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo – Plano de Educação Popular]
- 1952-10-27 | Decreto-Lei n.º 38969, de 27 de Outubro de 1952 – D.G. n.º 241, I Série, Ministério da Educação Nacional [regula a execução do Decreto Lei n.º 38968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar]
- 1947-09-17 | Decreto-Lei n.º 36507, de 17 de Setembro de 1947 – D.G. n.º 216, I Série, Ministério da Educação Nacional [promulga a reforma do ensino liceal]
- 1947-09-17 | Decreto-Lei n.º 36508, de 17 de Setembro de 1947 – D.G. n.º 216, I Série, Ministério da Educação Nacional [aprova o estatuto do ensino liceal]
- 1945-12-06 | Despacho da Presidência do Conselho, de 6 de Dezembro de 1945 – D.G. n.º 271, I Série (Suplemento) [determina que sejam publicados na 1.ª Série do Diário do Governo os textos da Constituição Política da República Portuguesa e do Acto Colonial tal como ficaram redigidos depois das alterações que lhes foram introduzidas pela Lei n.º 2009]
- 1943-01-16 | Decreto n.º 32629, de 16 de Janeiro de 1943 – D. G. n.º 12, I Série [aprova os programas das Escolas do Magistério Primário]
- 1943-01-16 | Decreto n.º 32629, de 16 de Janeiro de 1943 – D. G. n.º 12, I Série [aprova os programas das Escolas do Magistério Primário]
- 1942-09-05 | Decreto-Lei n.º 32243, 5 de Setembro de 1942 – D.G. n.º 208, I Série, Ministério da Educação Nacional [regula o funcionamento das Escolas do Magistério Primário]
- 1942-09-05 | Decreto-Lei n.º 32243, 5 de Setembro de 1942 – D.G. n.º 208, I Série, Ministério da Educação Nacional [regula o funcionamento das Escolas do Magistério Primário]
- 1940-12-14 | Decreto n.º 30968, de 14 de Dezembro de 1940 – D.G. n.º 290, I Série [aprova o regulamento e programas dos exames de habilitação para o exercício do magistério primário oficial prescritos no Decreto-Lei n.º 30951]
- 1940-12-14 | Decreto n.º 30968, de 14 de Dezembro de 1940 – D.G. n.º 290, I Série [aprova o regulamento e programas dos exames de habilitação para o exercício do magistério primário oficial prescritos no Decreto-Lei n.º 30951]
- 1940-12-10 | Decreto-lei n.º 30951, de 10 de Dezembro de 1940 – D.G. n.º 286, I Série, Ministério da Educação Nacional [insere várias disposições relativas à habilitação para o exercício do magistério oficial primário]

- 1940-12-10 | Decreto-lei n.º 30951, de 10 de Dezembro de 1940 – D.G. n.º 286, I Série, Ministério da Educação Nacional [insere várias disposições relativas à habilitação para o exercício do magistério oficial primário]
- 1938-08-11 | Presidência do Conselho, de 11 de Agosto – D.G. n.º 185, I Série [nova publicação da Constituição Política da República Portuguesa, aprovada por Plebiscito Nacional de 19 de Março de 1933, entrada em vigor em 11 de Abril do mesmo ano e modificada pelas Leis n.ºs 1885, 1910, 1945, 1963, 1966]
- 1938-08-11 | Presidência do Conselho, de 11 de Agosto – D.G. n.º 185, I Série [nova publicação da Constituição Política da República Portuguesa, aprovada por Plebiscito Nacional de 19 de Março de 1933, entrada em vigor em 11 de Abril do mesmo ano e modificada pelas Leis n.ºs 1885, 1910, 1945, 1963, 1966]
- 1937-12-08 | Decreto-Lei n.º 28262, de 8 de Dezembro de 1937 – D.G. n.º 285, I Série, Ministério de Educação Nacional [aprova o regulamento da organização nacional Mocidade Portuguesa Feminina (M.P.F.)]
- 1937-12-08 | Decreto-Lei n.º 28262, de 8 de Dezembro de 1937 – D.G. n.º 285, I Série, Ministério de Educação Nacional [aprova o regulamento da organização nacional Mocidade Portuguesa Feminina (M.P.F.)]
- 1937-10-09 | Decreto-Lei n.º 28081, de 9 de Outubro – D.G. n.º 236, Série I [promulga várias disposições acerca de escolas e postos de ensino primário]
- 1937-10-09 | Decreto-Lei n.º 28081, de 9 de Outubro – D.G. n.º 236, Série I [promulga várias disposições acerca de escolas e postos de ensino primário]
- 1935-08-28 | Decreto n.º 25797, de 28 de Agosto de 1935 – D.G. n.º 199, I Série, Ministério da Instrução Pública [determina que a idoneidade para a regência de postos de ensino primário seja comprovada, pelos indivíduos que não forem habilitados com o exame de Estado do magistério primário, por meio de aprovação nas respectivas provas de aptidão]
- 1934-11-22 | Decreto n.º 24676, de 22 de Novembro de 1934 – D.G. n.º 275, I Série [promulga o regulamento dos liceus normais]
- 1933-02-22 | Decreto n.º 22241 de 22 de Fevereiro de 1933 – D.G. n.º 43, I Série (Suplemento), Presidência do Ministério [promulga o Projecto de Constituição Política da República Portuguesa]
- 1932-12-28 | Decreto n.º 22040, de 28 de Dezembro de 1932 – D.G. n.º 304, I Série [torna obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, técnico (profissional e médio) e artístico, em todos os estabelecimentos de ensino particular e em todas as bibliotecas públicas a afixação de diversos pensamentos nas paredes das respectivas salas de aulas e leitura, corredores e pátios]
- 1932-09-29 | Decreto n.º 21695, 29 de Setembro – D.G. n.º 229, Série I [reorganiza o ensino de preparação para o magistério primário]
- 1932-03-21 | Decreto n.º 21014, de 21 de Março de 1932 – D. G. n.º 68, I Série [torna obrigatória a inserção de determinados trechos nos livros adoptados oficialmente]

- 1931-12-09 | Decreto n.º 20604, de 30 de Novembro de 1931 – D.G. n.º 283, I Série, Ministério da Instrução Pública [autoriza o Governo a criar postos de ensino destinados à propagação dos conhecimentos que constituem o 1.º grau do ensino primário elementar]
- 1931-08-25 | Decreto n.º 20254, de 25 de Agosto – D.G. n.º 197, Série I [dá nova redacção aos artigos 9.º, 15.º e seu § único, artigo 24.º, corpo do artigo 44.º e artigos 45.º, 52.º e 85.º do Decreto n.º 18646, que institui as escolas do magistério primário destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das escolas normais primárias, que ficam extintas]
- 1931-08-07 | Decreto n.º 20181, de 7 de Agosto de 1931 – D.G. n.º 182, I Série, Ministério da Instrução Pública [remodela os serviços de ensino primário elementar oficial]
- 1931-04-17 | Decreto n.º 19610, de 17 de Abril de 1931 – D. G. n.º 89, I série [aprova o regulamento dos liceus normais]
- 1930-10-28 | Decreto n.º 18973, de 28 de Outubro de 1930 – D.G. n.º 251, I Série, Ministério da Instrução Pública [funda a secção de ciências pedagógicas (3.ª secção) nas Faculdades de Letras e cria dois Liceus Normais – encerramento das Escolas Normais Superiores]
- 1930-07-19 | Decreto n.º 18646, de 19 de Julho de 1930 – D.G. n.º 166, I Série, Ministério da Instrução Pública [institui as Escolas do Magistério Primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das Escolas Normais Primárias, que ficam extintas].
- 1911-04-22 | Decreto do Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial – D.G. n.º 93, de 22 de Abril de 1911 [estabelece as bases da nova constituição universitária].
- 1911-03-24 | Decreto do Ministério do Interior, Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial – D.G. n.º 68, de 24 de Março de 1911 [no Território da República, além da Universidade de Coimbra já existente, são criadas mais duas Universidades – uma com sede em Lisboa e outra no Porto].